JANVIER-FÉVRIER-MARS 1940 N° 151
19e ANNEE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

GAL : Place de l'éducation dans la guerre.
VINCENDON : Sur Ad. Ferrière.
HAUSER : Nouvelles du Président de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle.
F. MORY et un groupe de Maîtres de la Marne : Expérience de travail individualisé dans les écoles à un seul maître.
RÉGNIER : Appel.
GAL : A travers les revues de langue française.
CAZAMIAN : Evacuation des enfants en Angleterre.
Livres.

REDACTION :
Groupe Français d'Education Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5e

ABONNEMENTS :
Éditions Bourrelier et Cie
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,
Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,
Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,
Ex-Président
du Bureau Français d'Education.

Dr H. WALLON,
Professeur
au Collège de France.

G. BERTIER,
Directeur
de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : Mlle E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière: Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (Ve). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : Mlle BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ; Membre actif, 10 fr. par an.

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. PIÉRON
Professeur
au Collège de France

Dr H. WALLON
Professeur au Collège de France

M. BOURRELIER
Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne **aux Editions Bourrelier**, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6e) — C. C. P. Paris 1598-28.

La place de l'éducation dans la guerre

par Roger GAL, professeur de Lycée.

Un des plus graves dangers de ce temps de guerre, c'est de faire passer l'œuvre éducatrice pour une chose secondaire et de porter les familles et même les éducateurs à s'en désintéresser ou à se résigner sur ce chapitre.

S'il m'est permis de parler de moi-même, j'avouerai que j'ai connu cette tentation de me dire : à quoi bon ? Que faire dans ce temps où la lutte guerrière se doit de prendre toutes nos forces ? Et puis, cherchant comment servir au mieux ou le moins mal possible, j'ai cru trouver que l'œuvre éducatrice était, parmi les œuvres de l'arrière, la plus nécessaire et la plus urgente.

Il est vrai que la guerre a pris nombre d'éducateurs parmi les plus actifs et qu'elle a laissé aux autres une charge plus lourde, parfois écrasante. Je pense aux œuvres d'éducation nouvelle, touchées comme toutes les œuvres de paix et même plus que les autres, car elles reposent sur des activités qui, déjà pendant la paix, demandent beaucoup de ceux qui s'y donnent. De cela il faut bien prendre conscience : elles vont exiger de leurs pionniers un véritable dévouement. Notre temps n'est pas celui du repos ni de l'attente. Puissions-nous être à la hauteur des exigences d'une situation qui peut nous faire reculer beaucoup si nous nous abandonnons, mais qui peut préparer aussi des transformations profondes !

Quand on pèse en effet ce qui, à nos yeux, devrait être changé, parfois jusqu'à la racine, dans notre pauvre humanité déchirée, n'éprouve-t-on pas le sentiment que seul un bouleversement des façons de penser et de faire peut permettre les changements nécessaires dans l'ordre éducatif comme

dans l'ordre social ou international ? La grandeur des maux exige celle des remèdes. C'est là une consolation relative, mais puisqu'il faut bien finalement s'incliner devant les faits, elle doit compter pour nous.

Tant d'aveuglements, tant de résistances à ce qu'il faudrait pour fonder un monde meilleur ou pour le préparer par une éducation plus humaine, ne vont-ils éclater par force ? La nécessité, puissante maîtresse de vie, ne va-t-elle pas ébranler les êtres autour de nous ? Déjà les gens sont tirés de leurs habitudes ; les systèmes artificiels s'écroulent. On voit d'un œil nouveau les choses ; on accepte les réflexions que naguère on fuyait. Telle cette pensée d'un père à l'égard d'enfants que la guerre prendra pour peu qu'elle dure : « Pourquoi leur gâcher après tout la jeunesse par des soucis d'examens, alors qu'ils ne connaîtront peut-être pas autre chose de la vie ? » Ce n'est pas que je recommande l'attitude ; et pourtant accepter pour formule de l'éducation future ce principe de traiter toujours l'enfant comme s'il devait n'avoir point d'autre vie que sa jeunesse, cela pourrait lui épargner bien des inutilités, déformations ou dégoûts. Mais comment ne pas reconnaître une part de vérité dans ce jugement arraché par les événements ? On fait vivre à la jeunesse ses premières années en vue de la vie adulte, et nullement pour elle-même. On gâche peut-être ainsi le meilleur de la vie ; mais qui songe habituellement à se le demander ?

Il ne s'agit pas de se réjouir de la guerre — loin de là — mais de rappeler que souvent la prise de conscience des changements les plus nécessaires ne se fait malheureusement dans l'histoire qu'à l'occasion ou à la suite d'événements graves ou tragiques. Nous croyons ces bouleversements évitables pourvu qu'on les prévienne, et cela se peut *par le moyen d'action et de progrès le plus fort dont nous disposions, c'est-à-dire par l'éducation.* Pour l'instant, les faits sont là qui se moquent de nos ratiocinations ; à nous de nous y adapter.

La guerre peut aussi — si nous le voulons assez — être une occasion de transformation et de progrès. Le premier devoir est donc de profiter de l'heure, de sa gravité, de l'ébranlement qu'elle provoque dans toutes les âmes, des nécessités nouvelles devant lesquelles elle nous place, pour amorcer le monde nouveau qui ne peut pas ne pas être : c'est ce que sent le cœur de tous ceux qui souffrent la douleur de cet enfantement.

***

En ces jours sombres de Septembre j'ai évoqué un éducateur qui a connu l'autre guerre jusqu'à l'épreuve, puisqu'il y a perdu son fils aîné : c'est Sanderson dont Wells a décrit le courage et la foi en l'avenir, au milieu de toutes les raisons de désespérance. « La guerre, écrit-il, donna une orientation nouvelle à l'activité de Sanderson. D'un éducateur très apprécié, elle fit une sorte d'homme d'Etat amateur. Il ne pouvait plus supporter la vie qu'à condition de voir, dans le désordre général, des ruines et des débris amoncelés par les démolisseurs qui déblaient le sol où s'élèvera un édifice infiniment plus noble et plus parfait que l'actuel. S'il laissait deviner parfois qu'il n'avait pas la certitude absolue de la réalité de cet avenir, il pensait néanmoins, en homme courageux, qu'il n'est point téméraire d'espérer voir un jour un ordre plus humain et plus grandiose s'édifier sur notre planète, où règnent aujourd'hui la confusion et l'angoisse ».

Il est curieux de voir comment Sanderson a su exploiter les circonstances et profiter de la situation pour développer, par exemple, le côté technique de son établissement, en faisant collaborer son Ecole à l'œuvre commune du pays. Et il est encore plus émouvant de le voir entreprendre seul, fort de sa foi

d'éducateur, maintes démarches auprès des hommes publics et privés, ainsi que des conférences multiples pour fare admettre *la nécessité de la réorganisation du monde au moyen de l'éducation.*

Nous-mêmes, jetés par une situation analogue dans combien de difficultés et de complications, ne nous lamentons pas trop vite : le propre de l'homme est de tirer quelque chose de toute situation ; et je crois que la nouveauté de la situation peut offrir des occasions uniques. J'ai envié — pédagogiquement parlant — des collègues qui ont suivi l'évacuation d'établissements de l'est dans des châteaux en pleine campagne. Quelle occasion pour organiser une maison scolaire familiale, proche de la nature, libérée des entraves ordinaires ! Et ceux qui voient leurs horaires réduits ou leurs classes démesurément gonflées, ces écoles ou lycées à demi-temps, ne vont-ils pas, devant l'impossibilité d'appliquer les vieilles méthodes, essayer autre chose ? La nécessité n'imposera-t-elle pas les procédés de l'éducation individuelle et active, la liberté à l'égard des programmes, la participation des élèves à la vie concrète commune, l'auto-discipline, l'utilisation du sens social ? Il faut l'espérer et répéter que les solutions sont là : ce serait folie de ne pas y avoir recours.

Du côté des parents nous exprimerons le même espoir : nous savons que là aussi les défaillances seront plus nombreuses en ces temps où la famille est pour ainsi dire disloquée et où tant d'autres soucis l'assaillent. Il est inévitable dans ces circonstances que les liens et la discipline se relâchent. Mais il serait non moins naturel que la collaboration entre maîtres et familles soit facilitée par la force des choses ; elle est en tout cas indispensable, et si elle ne se produit pas, l'école aura à remplir une œuvre de remplacement qui n'est pas petite. Espérons qu'elle n'y manquera pas et qu'elle jouera auprès des enfants le rôle social qui doit être le sien.

***

Que nous puissions peu ou beaucoup, il reste que notre devoir est de faire le peu que nous pourrons, car ce peu est de première importance : si nous y manquons, nous aurons manqué ce qui est le but même de la guerre, à savoir la paix. Car nous savons assez par l'expérience du passé que gagner la guerre, faire de grands traités, c'est bien, mais ce n'est pas tout. Si les hommes chargés de recueillir le lourd héritage sont déficients, si l'esprit propre à faire régner la compréhension mutuelle et la paix n'emplit pas les cœurs, c'est en vain que la paix est gagnée. Or la France et l'humanité de demain, celle pour laquelle se battent jusqu'au suprême sacrifice les soldats d'aujourd'hui, c'est la génération actuelle de nos enfants. C'est pour eux que la guerre se fait ; ils sont le monde de demain ; c'est eux qui auront à reconstruire et à faire ce monde meilleur. En faire des hommes meilleurs, c'est sinon gagner directement la guerre, du moins gagner la paix, et l'expérience du passé nous apprend que ce n'est pas le plus facile.

L'œuvre éducatrice se trouve placée au centre des problèmes actuels. L'esquiver ou la méconnaître, ce serait trahir les sacrifices de ceux qui se battent au premier rang ; faisons qu'ils ne se sacrifient pas pour un monde indigne, diminué.

Cette constatation nous oblige à tout faire d'abord pour que l'éducation ne soit pas négligée, pour que, sous prétexte des nécessités de la guerre, on ne fasse pas à l'enseignement des conditions précaires ou insuffisantes. On voit l'erreur tragique que ce serait. Même il faut faire plus. A problèmes nouveaux, il faut solutions nouvelles. Puisqu'il s'agit à proprement parler de *rénover le monde à partir de l'école,* en rénovant dans leur esprit les hommes de demain, il convient de penser et de réaliser une éducation digne de ce monde nouveau.

Sanderson avait bien vu la grandeur de la tâche. « *Pour que cet espoir se transforme en réalité,* disait-il, *il n'est pas une âme qui ne doive être réveillée, pas une volonté aspirant passivement à l'ordre qui ne doive être secouée et mobilisée pour le service actif* ». C'est pourquoi Sanderson se fit propagandiste, je dirai même apôtre.

C'est bien un apostolat qu'il s'agit d'entreprendre. Il s'agit de faire appel à tous les hommes de bonne volonté, qui éprouvent le sentiment de ce qui est à changer, et qui sentent le besoin de préparer demain dans ce qui est le plus sûr de demain, c'est-à-dire les enfants d'aujourd'hui. Nous voudrions que tous, parents et maîtres, s'unissent dans la poursuite du but commun : épanouir au mieux, pour une vie aussi pleine et aussi humaine que possible, dans les enfants d'aujourd'hui les êtres qui hériteront demain d'un monde auquel des possibilités nouvelles — nous l'espérons, et c'est le sens de la lutte actuelle — auront été préparées, mais qui auront aussi, avec de lourdes charges, la grande responsabilité de refaire un monde nouveau. Nous en appelons à tous ceux qui ont conscience de leur responsabilité à l'égard non seulement de cette jeunesse, d'une seule génération, mais à l'égard du monde entier et de la suite de l'histoire.

Il faut nous convaincre de l'unité totale qui doit être celle de la vie, c'est-à-dire du fait que le monde nouveau, fruit de la lutte actuelle, ne sera que la suite de la jeunesse actuelle ; et si cette jeunesse est mal formée, si ceux qui doivent recueillir le bénéfice des sacrifices sont plus mauvais, ou même s'ils ne sont pas mieux préparés à la responsabilité future, c'est en vain que nous aurons espéré. Le monde à venir ne sera pas un monde nouveau, mais seulement un monde avili, encore plus ravagé par l'incompréhension, les divisions, la lutte pour la vie, l'égoïsme, l'esprit grégaire et généralement par tous les maux sources de nos misères.

Seule l'éducation peut éviter cette déchéance et promouvoir le progrès nécessaire ; car c'est l'enjeu de la lutte : *ou voir la civilisation reculer, ou profiter du danger trop clair pour provoquer le redessement indispensable.*

***

Les conditions de ce redressement sont nettes, ou du moins les maux actuels éclairent d'une clarté singulière les dangers et les fautes à éviter, les remèdes à rechercher. L'heure est propice pour demander aux éducateurs et aux parents de faire en conscience l'examen de leurs façons d'agir envers l'enfant. Devant les menaces totalitaires et le faux individualisme dissolvant, demandons-nous : qu'avons-nous fait pour y résister ? Qu'avons-nous fait surtout pour ce monde nouveau, où la compréhension, le sens critique de l'homme et du citoyen, la liberté jointe au sentiment de la responsabilité, le goût de l'indépendance personnelle uni au sens du lien communautaire, le respect de la justice mutuelle et le besoin de la fraternité doivent nécessairement régner, si l'on veut que ne règnent plus l'injustice, l'oppression et la guerre ?

N'avons-nous pas au contraire fait appel dans nos méthodes d'éducation, à la contrainte, à l'obéissance serve, au travail indiscuté et mécanique, aux méthodes collectives et passives ? Et quoi d'étonnant alors que l'enfant, devenu libre et adulte, ne fasse pas toujours de son autonomie et de sa liberté l'usage qu'il faudrait ? Reconnaissons qu'il faut à tout prix réaliser les conditions d'une éducation nouvelle, préparer et réaliser dès maintenant dans l'écoles les conditons du monde futur. Si ce que nous vivons a un sens, *l'école doit devenir, selon le mot de Sanderson, « le centre d'une complète réorganisation de la vie civilisée »*.

Les problèmes de la liberté et du travail, de l'organisation économique, sociale et internationale qui sont à la base des déchirements meurtriers d'aujourd'hui, peuvent trouver dans l'éducation nouvelle, sinon leur solution, du moins, ce qui est l'essentiel, l'esprit propre à les résoudre, l'esprit sans lequel ils ne trouveront pas de solution durable et satisfaisante. L'école peut aider grandement à cette tâche. Encore faut-il qu'elle se mette en mesure de répondre aux problèmes, aux conditions et aux besoins nouveaux.

Traiter l'enfant comme une personne réelle, qui a ses lois de développement propre et ses exigences ; l'élever, non pas dans la contrainte exercée par l'esprit adulte, ni dans la servitude à ses caprices, mais dans l'épreuve de la liberté vraie, qui est domination et accomplissement de soi-même ; le cultiver, non dans la solitude égoïste mais dans le sens communautaire de ce qu'il doit et de ce qu'il apporte à la société ; concevoir la culture, non comme une chose qui se transmet de gré ou de force, ou même qui s'achète par on ne sait quel avantage de privilégié, mais comme un droit et un devoir de tous, sous toutes les formes d'activité et dans toutes les conditions sociales, voilà une des manières de répondre aux tentations des totalitarismes ou du faux individualisme — et ce n'est peut-être pas la moins forte.

Une telle façon de voir implique une école fraternelle, où les enfants de tout milieu soient traités avec d'égales chances d'épanouissement et fraternisent dans une véritable communauté de travail — où les maîtres, si spécialisés soient-ils, fraternisent aussi dans la communauté de l'esprit et des buts.

Elle exige une école au service de toutes ces petites personnes que sont les enfants, où, en dehors du minimum imposé par les conditions actuelles de la vie, chacun puisse en toute liberté éprouver largement toutes ses possibilités et épanouir les dons qu'il a reçus de la nature.

Elle comporte une école de liberté où les méthodes, la discipline, l'action des maîtres s'exercent comme un stimulant en faveur de l'épanouissement personnel, non comme une règle extérieure et imposée.

Elle définit enfin une école en continuité avec la vie, où l'activité créatrice de l'enfant soit sollicitée non seulement d'une façon isolée, mais aussi collectivement, de manière à développer le sens du travail commun et à préparer les êtres aux liens les plus nécessaires.

Ces conditions vagues et abstraites doivent être au plus tôt déterminées dans leur précision et surtout appliquées. Nous invitons ceux qui ont conscience de l'unicité de l'heure et de leur responsabilité de parents ou d'éducateurs, à s'unir à nous et à collaborer avec nous, pour nos enfants, pour l'avenir de l'humanité.

***

Si les principes ci-dessus exprimés sont vrais, nous nous permettons d'exprimer avec toute la force que donne la conscience du devoir clairement aperçu, les vœux suivants :

1° — Qu'on ne fasse pas de l'école en temps de guerre une chose secondaire, et, surtout si la guerre doit durer, qu'on ne la fasse pas vivoter dans des conditions précaire de vie matérielle ou de personnel, mais qu'on prenne toutes dispositions utiles pour que nos enfants, c'est-à-dire l'avenir, ne soient pas sacrifiés.

2° — Qu'on profite des exigences de la situation pour appliquer les méthodes d'éducation en rapport avec les conditions modernes de la vie et avec les trois principes, conquête de notre temps tragique, qui ont nom : liberté, personnalité, communauté,

3° — Que les expériences entreprises avant la guerre (activités dirigées, orientation, fusion des différentes branches d'enseignement du second degré, etc.) soient non seulement continuées mais développées — que ce temps de guerre, temps d'expérience forcée par ses conditions mêmes, soit considéré aussi comme un temps propice aux tentatives nouvelles, puisque piétiner sur place n'est plus possible. En particulier nous aimerions que ces centres d'expérience, si souvent demandés pendant la paix, soient créés là où les bouleversements de la guerre (évacuation, réquisition, manque de maîtres, etc.) ont amené des conditions telles qu'il faudra bien, de gré ou de force, essayer quelque chose de neuf.

A l'heure actuelle, c'est nous condamner à reculer que de vouloir seulement sauver le plus qu'il se peut des avantages de la paix ; c'est même, dans le sens que nous avons expliqué, nous condamner à manquer la paix. L'école va avoir à jouer un rôle capital : c'est à nous de l'y préparer dès maintenant.

Roger GAL.

Sur M. Ad. Ferrière

Par Louise VINCENDON.

Les occupations du congrès d'août, puis le désarroi et les tâches urgentes des premiers temps de guerre nous ont empêché de nous associer, autrement qu'en pensée, à l'hommage que les amis de M. Ad. Ferrière ont tenu à lui rendre, cet été, à l'occasion de son soixantième anniversaire. Mais P. E. N. n'oublie pas son fondateur, resté son ami et son collaborateur le plus fidèle, le plus exact, celui dont les « compte-rendus » de livres, d'une si large et si pénétrante compréhension, d'une si haute impartialité lui attirent tant de sympathie. Aussi sommes-nous heureux, malgré la rudesse des temps, de publier l'article si sensible de Mlle Vincendon, qui fera vivre devant nos lecteurs le visage de notre ami.

LA RÉDACTION.

Recevoir la visite d'un homme dont les livres ont une grande influence sur votre vie spirituelle a toujours été une joie très vive.

Et en période de vacances la joie est plus profonde : elle peut se prolonger, s'enrichir de tout ce que peut vous apporter une présence originale quand vous n'êtes point harcelés par les multiples tâches quotidiennes, et que la pensée peut ensuite s'attarder à une expression du visage, à une intonation de voix, à une parole généreuse. Dans l'escalier en colimaçon d'une vieille maison bouguignonne je rencontre Ad. Ferrière et dans la pénombre que découpe le rectangle ensoleillé d'une porte je vois tout de suite un sourire et j'entends une voix joyeuse me dire : Où donc m'aviez-vous vu que vous me reconnaissiez ?

Nous l'avions vu à Cheltenham, en 1936, au Congrès de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle ; mais lui ne nous avait pas vus.

Nous entrons, et une fois de plus, j'admire comme est fausse l'opinion courante qui veut que les savants ne voient pas le monde ambiant, car Ad. Ferrière a déjà noté le charme de la maison moyennâgeuse, et devant une alcôve parée de rideaux blancs, il dit en regardant ma mère : C'est un lit de conte de fées, cela existe donc encore ?

Comment noterai-je ensuite la parole ardente du grand apôtre de l'éducation nouvelle, du sociologue qui s'intéresse aux peuples et aux individus, du savant qui s'est penché sur des domaines aussi différents que la typocosmie et la biologie, de l'humoriste qui gaîment sait conter d'amusantes anectodes, de l'homme d'action ou de l'intuitif ?

Toute personnalité est nuancée et il faudrait une plume d'écrivain pour en faire saisir l'aspect complexe et émouvant.

Je me bornerai donc à évoquer devant vous certaines paroles d'Ad. Ferrière. Il s'est plu d'abord à rappeler le souvenir d'amis communs : Mlle Alessandrini, toujours vaillante ; Romain Rolland ; d'auteurs aimés : Axel Munthe ; Mme Sheridan ; Georges Linze ; Paul Gehecb, Juliette Pary. Il n'a pas oublié nos chers collègues du groupe du nord.

Nous ne connaissons que de nom le home « Chez nous » en Suisse. Nous écoutons M. Ferrière qui nous montre le dévouement des deux directrices recevant ces pauvres enfants misérables, sans parents dignes de ce nom : « ils sont si malheureux que pour l'un de ces petits abandonnés, en enlevant la crasse, la peau risquait de venir avec... » souvent aussi les tares morales sont là, de bonne heure. Une petite fille de quatre ans, arriérée et tarée, ne montrait que des instincts de brutalité, de sauvagerie. « Tu vas vivre auprès des bêtes, lui a dit la directrice, puisque tu ne sais pas encore être polie comme les enfants ; voilà près des lapins et des poules un beau tas de foin : ce sera ton lit ». La petite n'a d'abord pas bien compris et s'est couchée gravement sur l'herbe odorante, mais seule, sans compagnie, sans paroles humaines, un mystérieux travail s'est accompli dans sa tête enfantine, et, après quelques heures l'éducatrice a eu la joie de voir se poser sur elle un regard plus humain et d'entendre une parole plus douce sortir des lèvres de l'enfant : « je veux être comme les autres... »

Les yeux d'Ad. Ferrière brillent à ce rappel d'un premier éveil moral.

La conversation a ce charme étrange d'être variée comme la vie elle-même. « Demain, reprend Ad. Ferrière, je m'arrêterai à Vézelay et je saluerai Romain Rolland de votre part ».

Nous revoyons la silencieuse retraite du grand écrivain. J'entends Romain Rolland nous dire : « Monsieur Ferrière, père de celui que vous connaissez, était une admirable nature morale, je l'ai beaucoup connu pendant la dernière guerre et j'ai travaillé avec lui. »

Mais la présence actuelle repousse les souvenirs. Vous avez aimé comme moi, continue Ad. Ferrière, le livre de Juliette Pary : Mes 126 gosses. Pendant longtemps je me suis demandé : « comment peut-on décrire ainsi la vie elle-même : ou on la vit et on n'a pas le temps de l'écrire, ou on ne la vit pas, mais alors on ne peut imaginer un livre aussi frémissant. Je croirais plutôt que Juliette Pary notait rapidement le soir ce qui l'avait frappée durant le jour et qu'ensuite les portraits et les faits ramenaient avec eux le cortège d'idées et d'émotions vécues. Juliette Pary, avec qui j'ai correspondu, m'a confié son désir de tirer de son livre un film. La faillite d'un commanditaire a emporté la réalisation de ce projet déjà très avancé ».

Le livre d'Albert Ehm : « L'éducation nouvelle » se trouve sur la table, et nous aurions aimé que M. Eliot pût entendre Ad. Ferrière préciser, comme il l'a fait d'ailleurs dans le dernier numéro de « L'école nouvelle » que le symbole « religion » ne dissimulait pas toujours oppression, mais chez beaucoup d'êtres sincères : idéal.

A notre tour nous avons répondu que dans nos milieux le terme religion évoquait plutôt la machine à opprimer, asservie aux doctrines de force et de

soumission. Ad. Ferrière nous approuve, il sait comme les instituteurs publics sont attachés à œuvrer dans un sens de large tolérance, mais que vivant au milieu des difficultés ils ont aussi une clairvoyance pratique et qu'ils ne se paient pas de mots.

Comme il serait à souhaiter que ceux qui travaillent de tout leur cœur dans le sens de la libération et de l'élévation qui est celui de l'éducation nouvelle — malgré les peines sucitées parfois par des parents ou des paysans ignorants, par des chefs quelquefois trop traditionalistes — rencontrent une éminente personnalité à l'esprit large et compréhensif qui a voué sa vie au même idéal.

Par la variété des sujets qu'il a traités devant nous, par le clair regard qu'il fixait sur nous, nous sentions Ad. Ferrière intéressé à tout comportement humain. Et nous aurions voulu allonger les heures. Optimiste, gai, pénétrant, savant généreux, ami sensible et délicat, Ad. Ferrière s'est éloigné avec sa démarche et son rire jeunes. En le voyant nous avons compris mieux encore ces paroles écrites par lui-même :

« Il faut vivre : vivre d'une vie riche et pleine d'où rayonnent beauté, vérité, amour et esprit de justice ».

Louise VINCENDON,
Aerium de Biarritz.

Nouvelles du Président de la Ligue Internationale pour l'Education

Les événements de Finlande auront certainement évoqué dans l'esprit de nos lecteurs la sympathique figure du président de la Ligue, M. Zilliacus, citoyen de cet héroïque pays.

M. Zilliacus, qui venait de prendre sa retraite du poste universitaire qu'il occupait, s'était rendu en Angleterre dès le début de la guerre, dans l'intention d'offrir ses services aux Alliés. Il ne put les faire accepter. Il mit alors toute son activité à la disposition de la Ligue et il écrivait pour The New Era un article intitulé : *Notre rôle dans un monde en guerre* quand arriva la nouvelle du bombardement d'Helsinki.

Celui qui venait d'écrire : « Si la Finlande doit combattre, je m'engagerai, car j'estime que c'est une façon de défendre la démocratie » ne balança pas longtemps. Dès le lendemain il s'embarquait en direction de son pays.

Nous l'associons en pensée à tous ceux qui, où qu'ils soient, combattent pour l'idéal que nous aimons et nous l'accompagnons de nos vœux les meilleurs.

HAUSER.

Une expérience de travail individualisé dans les écoles à un seul maître

Par F. Mory, inspecteur de l'enseignement primaire

Les pages que nous publions font partie d'un important travail mis sur pied, après expériences, par un groupe de maîtres de la circonscription de Langres. En attendant qu'il soit publié dans son entier, comme il l'aurait été sans doute, si la guerre n'était survenue, nous en faisons paraître aujourd'hui la première partie qui expose les raisons de cette expérience et son organisation et nous nous proposons, d'accord avec les auteurs, de faire connaître ensuite ce que pensent d'elle et ceux qui l'ont tentée et les enfants qui l'ont vécue. Dans les circonstances présentes qui posent tant de problèmes et légitiment la recherche de solutions audacieuses, nul doute que bien des maîtres ne trouvent là matière à encouragement et directions précises (N. D. L. R.).

Introduction

Il est bien difficile de faire la classe aux petits et aux grands, de diriger les travaux des bambins de cinq ans, tout en préparant les candidats au certificat sans négliger la petite section de fin d'études et en accordant encore un peu de son temps aux cours élémentaires et moyens. C'est à ce problème que nous nous sommes attachés. Beaucoup de maîtres, voyant leur tâche s'accroître du fait de la prolongation de la scolarité et de la mise en application de nouveaux textes pédagogiques, se sont demandés s'ils étaient dignes de la confiance que leur témoignent les Instructions de 1938 en déclarant « qu'il n'y avait aucune raison pour que la bonne volonté et l'expérience de nos instituteurs et de nos institutrices ne triomphent pas de ces réelles difficultés ». Nous avons pensé qu'il fallait une technique nouvelle et qu'à la faveur des réformes scolaires qui obligent les maîtres à un effort d'adaptation et les dirigent vers la pratique des procédés des « écoles dites nouvelles », nous pouvions tenter d'organiser une méthode nouvelle de travail.

Un groupe d'études, déjà familier des questions d'éducation nouvelle, s'est donc attaché à ce problème de l'école mixte et, sans parti pris, sans idées a priori, partant de la critique de notre système actuel et du désir d'y porter remède, s'est proposé d'expérimenter un plan de travail individuel. De la confrontation des résultats et des discussions qui ont amené des retouches et des transformations, de l'examen critique des succès et plus encore des échecs, est sortie une conception nouvelle de l'organisation de l'école rurale et un système de travail individualisé qui vaut pour n'importe quelle classe.

C'est le résultat de cette expérimentation collective que nous voudrions exposer ici, simplement, en gens du métier, avec assez de détails pratiques et de précisions techniques pour qu'un instituteur d'école rurale venant à nous lire, une fois que nous aurions été assez heureux pour le convaincre, ne se sentît pas d'embarras sur « la manière de s'y prendre » pour nous imiter.

Cet ouvrage se propose donc, après avoir montré brièvement les défauts de la plupart des écoles rurales et critiqué la conception de l'enseignement collectif, d'exposer les avantages d'un plan de travail individuel, de montrer les services qu'il peut rendre particulièrement dans les écoles à un seul maître mais surtout de donner, pour chaque discipline, des exemples, des références et des résultats, en limitant au minimum les considérations psychologiques et théoriques pour entrer dans le détail des réalisations pratiques.

Le problème de l'école mixte

On n'a jamais séparé, en fait, dans les études de pédagogie, les classes de ville, où une certaine homogénéité peut être atteinte dans le groupement des élèves par classes et l'école de village où il faut admettre, dès cinq ans des enfants qui y resteront jusqu'à quatorze, formant de nombreuses divisions entre lesquelles le maître partage son temps. La conception classique de notre enseignement : leçon collective du maître suivie d'un devoir écrit, faite surtout pour la classe de ville s'est imposée aux écoles de campagne et le maître, en alternant savamment les exposés et les devoirs écrits, arrivait, au prix de pénibles efforts, à construire un emploi du temps qui lui permettait de diriger successivement chaque section comme si elle eût été seule. Cela n'allait pas sans fatigue, et certains accomplissaient des prodiges : nous avons entendu une institutrice dicter trois textes simultanément à trois sections, passant de l'un à l'autre avec un léger changement de voix où les enfants reconnaissaient leur tour, nous avons entendu un

maître faire réciter à haute voix une leçon d'histoire au cours supérieur pendant que le cours élémentaire lisait : cette dispersion de l'attention, ce dédoublement peuvent compter au nombre de prouesses, mais ne sauraient devenir la règle.

Il faut bien en convenir, en fait, dans les écoles de village, les enfants, admis à l'âge de cinq ans, sont à peu près abandonnés jusque vers neuf ou dix ans. Il faut alors faire un effort considérable pour les amener au niveau du terrible certificat d'études et la dernière année exige une intensité de travail extraordinaire et des semaines qui dépassent de beaucoup les heures qu'on demande aux adultes. Les classes ne sont pas rares où l'on vient une heure plus tôt le matin, où l'on reste le soir jusqu'à six ou sept heures, où les jeudis sont employés aux « épreuves » et où l'enfant emporte encore un cahier de devoirs bien bourré de problèmes. Cette disproportion entre les premières années passées à des besognes fastidieuses où la copie règne en maîtresse et où les enfants prennent peu à peu des habitudes de paresse d'esprit et de nonchalance dans le travail, et les années avant le certificat où le travail devient de plus en plus intense (1) est l'observation la plus générale : le maître accorde le plus clair de son temps et la presque totalité de ses soucis aux plus grands élèves, qui tout de même, sauraient travailler seuls, et il abandonne les plus petits à leur initiative alors qu'ils sont dépourvus des moyens de s'occuper utilement. Il nous semblait que vraiement les choses n'étaient pas dans l'ordre. De là est venue cette idée qu'il faudrait trouver un moyen de faire travailler les grands avec le minimum de secours du maître pour que celui-ci pût accorder aux petits beaucoup plus de temps.

L'enseignement collectif

Les instituteurs d'école rurale se plaignent souvent de ne pas pouvoir constituer de groupes suffisamment homogènes : ils sont obligés de faire lire ensemble des enfants qui lisent à des vitesses très différentes : les uns s'essoufflent à suivre, le autres qui ont lu la page des yeux bien plus vite ne suivent plus ; les uns trouvent rapidement leurs problèmes et doivent attendre l'heure prévue pour la correction collective au tableau, quelques autres se résignent à attendre cette correction dont ils savent qu'elle viendra inéluctablement et mettra fin à leur inutile recherche ; dans toutes les disciplines, il en est de même, mais il faut bien former des sections qui travaillent simultanément, car le maître accordre sont temps successivement à chacune suivant un horaire rigide et immuable.

Un exemple vraiment typique, relevé au cours d'une inspection mettra en lumière, dans un cas caractéristique, mais rigoureusement authentique, les défauts de l'enseignement collectif :

Il s'agit d'un problème au cours élémentaire, 2e année. Un boucher pèse un gigot, il emploie un poids de 2 kgr., un autre de 1 kgr., un de 50 gr. et il vend sa viande 14 fr. les 500 gr.

Les élèves réunis autour du maître lisent l'énoncé, on dit qu'il faut réduire les poids pour les additionner et on esquisse rapidement la solution. Les enfants vont à leur place et travaillent, le maître s'occupe du cours moyen. Au bout de vingt minutes, il revient au problème et le fait corriger, avec de nouvelles explications, au tableau. Personne n'a fait le problème, le maître prend les balances et mime le boucher, on écrit entièrement la solution au tableau. Les enfants retournent à leur place et, dix minutes après, 2/3 des élèves ont refait le problème faux en persévérant dans leur erreur initiale (chiffres mal placés, réduction en gr. inexacte, erreurs inattendues telles 2 × 1 × 50 etc...) Voilà un exemple d'inefficacité de la correction collective faite a priori et non d'après un examen des erreurs individuelles. On en dirait autant de la dictée, lorsque le maître passe beaucoup de temps à expliquer des mots où personne n'a commis d'erreur et ne corrige pas les fautes réellement commises parce qu'il ne s'est pas penché sur chaque cahier.

On pourrait rapidement dire à chacun, en deux mots, ce qui lui manque pour être sur la voie : et nous faisons souvent un long discours collectif inefficace. Dans une classe où les sections sont nombreuses une telle perte de temps est grave et ne saurait s'admettre. C'est cette deuxième remarque, très généralement faite aussi, qui nous a déterminé, ayant déjà établi qu'il fallait réduire le rôle du maître dans le travail des enfants d'un certain âge, à chercher cette réduction dans une individualisation du travail dans les cours qui groupent les enfants au-dessus de huit ou neuf ans (1).

(1) Ajoutons : et perd, à cause de cela, presque toute sa valeur « éducative » au profit de l'acquisition rapide des connaissances par des moyens mémotechniques, plutôt que par une assimilation véritable. (N. D. L. R.)

(1) Rappelons que cette individualisation est déjà admise pour les enfants d'âge pré-scolaire. Souhaitée par Mme Kergomard, elle est réalisée par le Dr Decroly, Mme Montessori, etc., par la technique des « jeux éducatifs » et la pratique s'en introduit progressivement dans les écoles maternelles françaises. (N. D. L. R.)

Individualisation

« L'école ignore les diversités d'aptitude, et quand elle s'en préoccupe, c'est pour les évaluer, sans en tenir compte... »

CLAPARÈDE.

Nous voudrions justement tenir compte des individualités et donner à chacun, suivant une autre expression de CLAPARÈDE, « un enseignement sur mesure ». Nous allons donner un rapide aperçu de cet enseignement et répondre aux objections qu'on ne manquera pas de nous faire au nom de ces deux redoutables ennemis de l'amélioration pédagogique : les horaires et les programmes pour la préparation au certificat.

L'enseignement collectif classique n'a pas réussi : les maîtres à la recherche de « belles leçons » se sont aperçus que le résultat obtenu ne correspondait pas à leur effort, que le travail effectif des enfants était en raison inverse du leur, que, dans une classe, une bonne moitié des élèves n'accordait que l'attention tout juste suffisante pour éviter les punitions sans s'intéresser à l'exposé, que le nombre de ceux qui, tout à la fois, comprenaient et retenaient, était peu élevé, souvent au voisinage du quart de l'effectif. La critique de notre conception du « bon élève » n'est plus à faire et l'on a bien défini ce type du moyen en toute discipline qui n'a pas d'aptitudes spéciales, qui deviendra un bon fonctionnaire moyen sans initiative et sans avenir, alors que bien des « lascars » ont montré, sortis de l'école, des goûts affirmés rapidement et une intelligence qu'on ne leur soupçonnait pas faute de l'avoir utilisée.

Il nous faut mieux connaître nos élèves, discerner leurs aptitudes et les développer au lieu de viser à l'uniforme médiocrité. Pour obtenir d'eux un effort fécond, il faut apprendre à connaître leurs intérêts, mais avec le désir de les exploiter ; il faut leur laisser une liberté de travail qui permette à l'observateur de connaître les enfants et qui aide en même temps à obtenir cet effort si difficile, enfin, il faut créer une véritable collaboration entre le maître et les élèves.

L'enseignement individualisé que nous allons décrire suppose chez l'élève l'acceptation d'une tâche et l'engagement de la remplir, il lui laisse la liberté d'organiser son travail dans le cadre de la semaine réglementaire et lui permet de travailler à son allure propre, sans se soucier de ses camarades auxquels le système collectif l'asservissait. Il impose au maître un travail de préparation, de rédaction des tâches hebdomadaires mais il le libère pour tous les cours soumis à la discipline du travail individuel du souci de l'horaire impossible à suivre scrupuleusement. Dans l'école de village, il permet, pendant que les grands élèves travaillent à leurs « tâches », de se consacrer aux petits, qui bénéficient ainsi largement du nouvel arrangement de la classe (1).

Des exemples seront donnés pour chaque discipline dans les chapitres suivants, en même temps que seront examinées les questions précises d'organisation, de contrôle et de direction. Voici cependant déjà un aperçu du système :

Le maître a découpé, dans son programme, la tranche qu'il se propose de faire acquérir telle semaine. En préparant sa classe, il répartit les différentes leçons dans chaque discipline et pour chaque enseignement qu'il se propose d'individualiser, il rédige une fiche de travail. Il veut, dans cette fiche, présenter le travail de la semaine et tente d'y intéresser l'enfant en rattachant les acquisitions demandées à des connaissances ou des observations antérieures ; c'est le point le plus délicat du travail. Il indique ensuite ce qu'il est essentiel de savoir et donne les sources où l'on pourra se renseigner ; il écrit sur la fiche les références et prépare les ouvrages à consulter ; enfin, il précise les travaux à exécuter, les points à retenir et met en garde contre les erreurs possibles. A chaque début de semaine, les enfants reçoivent une nouvelle tâche pour les différentes disciplines. En distribuant les fiches qui s'y rapportent, le maître donne quelques indications s'il est nécessaire, et, aussitôt les élèves se mettent au travail, étudiant les différentes fiches suivant leur fantaisie, consacrant plus de temps aux matières où ils ont le plus de peine, commençant par celles qui leur disent ce jour-là, par les sujets qui excitent « leur appétit de savoir ». Pendant les heures consacrées aux tâches, les élèves n'ont pas besoin de l'attention continue du maître, il suffit que celui-ci puisse répondre à leurs désirs de renseignements, mais la fierté enfantine ne les multiplie point si le maître a réuni la documentation nécessaire. Il peut donc faire lire le cours préparatoire, diriger les exercices du cours élémentaire et, éveillant plus tôt les esprits des jeunes élèves les préparer efficacement à la discipline de travail qui

---

(1) Ajoutons que ces « petits » devront aussi y être acheminés, si on veut qu'ils s'y adaptent rapidement. A 9 ans déjà, la passivité et la monotonie de la vie scolaire peuvent avoir éteint ou bien affaibli la curiosité et l'ardeur à apprendre si vives chez le tout petit. Leur « préservation » réclame, en effet, les soins constants de l'éducateur. (N. D. L. R.)

sera la leur les années suivantes. Débarrassé des exposés d'histoire et de géographie qui prenaient tant de temps, il peu regarder ses élèves travailler, voir de près ce qui les arrête, leur donner au bon moment le petit avertissement qui leur évitera de graves erreurs. Les enfants ont accepté la tâche, mais ils savent qu'ils doivent la remplir et seuls. Ils peuvent solliciter une explication de leur maître, mais ils ne doivent plus compter sur la correction collective au tableau qui venait à heure fixe les débarrasser du souci de chercher. Maintenant, ils ne comptent que sur eux-mêmes ; leur voisin lit un récit pendant qu'ils cherchent un problème et qu'à la table voisine on apprend l'histoire de France. Chacun travaille pour soi, à son rythme et selon ses goûts. Celui qui, ne perdant pas de temps, a fini avant le contrôle de fin de semaine, peut demander un travail nouveau dans la branche de ses préférences ou se délasser par la lecture d'un ouvrage : ainsi sont cultivées les aptitudes et récompensées l'activité et l'ardeur au travail.

Horaires, programmes et examens.

Une déclaration des Instructions officielles de 1938 permet de justifier la légalité de cette organisation scolaire du travail, et à ceux qui nous reprocheraient de ne pas suivre les horaires, nous citerons cette phrase :

« On n'a pas entendu prescrire, par exemple, qu'il y aurait chaque semaine et en tout temps une heure et demie de dessin et de travail manuel dans chaque classe ; il faut surtout qu'au bout de la quinzaine ou même du mois, on retrouve le temps attribué à chaque matière d'enseignement ».

Or, nous retrouvons le temps attribué à chaque matière en fin de semaine. Il appartient au maître de bien doser le travail pour que les tâches qu'il confie à ses élèves représentent bien la durée de travail qui figure sur les horaires. Dans le détail, tel élève aura consacré un peu plus de temps à ses problèmes et tel autre à ses devoirs de Français, mais la moyenne y sera et c'est bien ce qui est demandé.

Le programme lui-même est observé scrupuleusement puisqu'il faut le diviser en tâches hebdomadaires. C'est exactement l'ancienne répartition trimestrielle ou mensuelle. Quelques élèves qui travaillent lentement ou qui devront recommencer une tâche parce qu'ils auront échoué à l'examen de contrôle du samedi, seront en retard sur le gros de la classe et certains sujets doués seront, dans une ou plusieurs matières où ils excellent, en avance ; mais il vaut bien mieux n'avoir pas vu tout le programme, mais en avoir assimilé la partie qu'il était possible d'absorber que d'avoir tout vu et rien appris, et, si d'aventure un enfant du cours moyen peut faire les tâches de calcul du cours supérieur, qui s'en plaindra ?

L'examen du certificat et tout le cortège d'appréhensions qu'il suscite n'est pas un obstacle non plus, car le travail individuel ne nuit pas, à la qualité des résultats ; il est bien certain que l'on retient mieux ce qu'on a établi soi-même ou recherché avec soin, que ce que l'on a entendu dire et qu'on a écouté d'une oreille plus ou moins nonchalante. La meilleure preuve est fournie par ce fait que, dans une circonscription rurale, d'esprit plutôt timoré et rebelle aux innovations, c'est au cours où se prépare le certificat d'études que le système a été le plus souvent employé et par des maîtres touchant à la retraite et de jeunes normaliens frais sortis de l'Ecole. Les résultats des expériences systématiques entreprises dans plusieurs écoles et le contrôle des succès au C. E. P. E. suffisent d'ailleurs à enlever toute inquiétude.

Les maîtres qui ont bien voulu expérimenter le travail individuel ont été sollicités de donner leur avis et les élèves ont dit aussi ce qu'ils pensaient de ce travail (1). Les résultats de cette enquête feront l'objet d'un chapitre de cet ouvrage.

L'Enseignement individuel, son organisation pratique.

Par M. P. Virot, Instituteur

La mise sur pied d'un plan de travail individuel ne suppose pas un profond bouleversement de l'école à enseignement collectif. La répartition hebdomadaire des divers enseignements se retrouve dans les « tâches », qui comprennent autant « d'unités de travail » qu'il y a de leçons dans la semaine. La « fiche » est l'élément nouveau, encore s'apparente-t-elle à l'ancienne préparation de leçon, avec la seule différence qu'elle est rédigée pour l'élève au lieu de l'être pour le maître, et constitue son principal instrument de travail. C'est d'elle que dépendra — en grande partie — la réussite de cette nouvelle méthode d'enseignement.

---

(1) Nous les publierons prochainement.

Les tâches.

Comme son nom l'indique, la tâche est le travail à effectuer par l'élève dans un temps déterminé habituellement la semaine.

Cette unité de temps n'est pas prise au hasard. Elle doit être assez longue pour donner de la souplesse et de la liberté au travail de l'élève. N'oublions pas que le but du travail individuel est de laisser l'enfant travailler à son rythme propre. Tel élève, bien doué en calcul et peu doué en histoire, dévorera en quelques heures sa tâche hebdomadaire de calcul, ce qui lui permettra de s'attarder plus longuement sur sa tâche d'histoire. Plus l'unité de temps est longue, plus l'enfant a de liberté dans l'organisation de son travail. Mais il y aurait un danger à choisir une trop grande unité de temps, surtout au début, alors que les enfants ne sont pas habitués au travail individuel. En effet, le travail de l'élève ne peut-être exigé qu'à la fin de l'unité de temps. Si l'enfant a délaissé les matières, pour lesquelles il est moins doué, la tâche est inachevée à l'expiration du délai accordé, et l'enfant aura de la peine à combler son retard.

La division en tâches hebdomadaires du programme à enseigner ne présente aucune difficulté. Comme dans l'ancienne répartition, le maître se réservera des semaines « creuses » ne comportant aucune tâche. Les enfants seront alors appelés à revoir les questions étudiées et plus particulièrement dans les matières où ils sont faibles. Le maître pourra aussi procéder à des interrogations orales ou écrites, et demander aux élèves d'exposer à leurs camarades un sujet étudié par eux. Les enfants seront invités à résoudre des mots croisés, dont les questions seront en rapport avec les tâches étudiées.

Les fiches.

La fiche constitue l'élément essentiel de l'enseignement individuel. Elle remplace la leçon orale et doit permettre à l'élève d'acquérir seul les connaissances nouvelles, non par un simple effort de mémoire qui consisterait à « digérer » une copie d'un manuel scolaire, mais par une étude intelligente qui fera appel à ses différentes formes d'activités. Elle doit amener progressivement l'enfant à découvrir ce qu'on désire lui faire apprendre, à vaincre lui-même des difficultés soigneusement graduées, et à faire naître en lui le goût vaincre lui-même des difficultés soigneusement graduées, à faire naître en lui le goût et à lui donner la pratique de la recherche et du travail individuel. En un mot, l'enfant doit travailler seul dans la joie.

Pour obtenir un tel effort, le maître recherche dans la rédaction de la fiche tout ce qui est capable de susciter l'intérêt de l'enfant (activités manuelles, lectures, gravures, appel aux souvenirs, aux expériences). Il s'adresse à l'élève comme au cours d'une leçon orale, dégage l'essentiel du sujet à étudier, il ne dit pas tout ce qui peut être dit ou même tout ce qui doit être connu, mais il éveille la curiosité de l'enfant, l'invite à se documenter, lui indique les sources où il peut puiser (lectures, journaux... etc.) et enfin s'assure par des questions précises que l'enfant a compris ce qu'il a appris.

Vous trouverez dans ce livre de nombreux exemples de fiches qui émanent de maîtres différents ; vous pourrez constater que la façon de poser le sujet et d'amener l'enfant à acquérir une notion nouvelle est variable. C'est qu'il n'existe pas une « fiche-type » pas plus qu'une « leçon type » ; ce qui importe c'est que l'enfant grâce au désir d'acquérir une connaissance ait « voulu » faire pour cela tout l'effort dont il était capable.

Correction :

La grande liberté laissée à l'enfant dans l'exécution de son travail nécessite de la part du maître un contrôle plus discret et peut-être encore plus minutieux que dans l'enseignement collectif. Ce contrôle comporte : la correction proprement dite du travail de l'élève, l'interrogation orale et la tenue à jour de tableaux, qui, à chaque instant, renseignent maître et élèves sur ce qui a été fait et ce qui reste à faire.

Dès qu'un enfant a achevé « une unité de travail », il la présente au maître qui la lui corrige immédiatement. Cette correction, qui a toujours lieu en présence de l'élève, a non seulement pour but de relever les inexactitudes, de signaler les omissions, de faire préciser à l'enfant certaines notions qui mal connues semblent obscures, mais encore de contrôler les connaissances acquises. Le maître questionne sur le sujet lui-même et les lectures s'y rapportant, s'assure, en un mot, que l'enfant a bien compris et possède un lot de connaissances suffisant.

Si le travail écrit et les réponses donnent satisfaction, l'élève peut passer à l'unité suivante. Le résultat a-t-il été jugé insuffisant ? Le maître invite l'enfant à revoir son travail,

à le compléter ou même à le refaire. Il stimule l'élève paresseux, guide, encourage, met sur la voie celui qui est consciencieux, mais peu doué.

Car n'oublions pas que le maître est le guide, le conseiller de tous les instants ; on peut aller à lui chaque fois qu'on est dans l'embarras. Toutefois, on met son point d'honneur à résoudre soi-même les petites difficultés.

Contrôle.

Pour que l'enfant épuise toutes les unités de ses tâches hebdomadaires, il importe que le maître suive avec une attention à la fois discrète et vigilante la marche du travail dans sa classe.

A chaque instant il doit savoir où en sont ses élèves, afin de stimuler les uns, encourager les autres et, par conséquent, éviter les retards.

A cet effet, il existe dans la classe un tableau de contôle collectif, sur lequel sont inscrits les noms des élèves ; en regard de chacun des noms, figurent autant de carrés qu'il y a d'unités de travail dans la semaine — ou la quinzaine — suivant l'unité de temps adoptée.

Dès qu'un enfant a terminé l'étude d'une unité de travail, le maître marque un signe sur le carré qui y correspond. Un simple coup d'œil sur la ligne obtenue lui permet ainsi de se rendre compte du travail accompli par chacun.

L'élève, lui aussi, a besoin, pour organiser son travail et régler sa vitesse, de savoir avec précision ce qu'il a fait et ce qui lui reste à faire. Il possède son tableau individuel, sur lequel figurent les noms des différentes matières et autant de carrés qu'il y a d'unités de travail dans chacune d'elles. Dès que l'enfant a terminé une unité de travail, il trace sur son tableau, dans le carré correspondant à cette unité, une ligne quelconque (médiane ou diagonale) si le maître est satisfait du travail et des réponses aux questions posées oralement, il trace à son tour un trait. La croix ainsi formée indique que le travail est achevé et que l'enfant peut passer à l'unité suivante.

Un appel

Un de nos collaborateurs, M. Gal, *nous transmet l'appel ci-après qui témoigne du besoin que ressentent partout les esprits soucieux du destin et du rôle de l'éducation en ce temps de guerre. Aussi bien cet appel pourrait-il suggérer à tous certaines formes d'actions en rapport avec la situation. Mais la dispersion des forces, en ces temps surtout, serait une erreur et même une faute grave (N. D. L. R.)* .

Spécialement frappée des répercussions que l'absence du père de famille et la désorganisation de bien des foyers ont dès maintenant sur l'éducation des jeunes, j'ai déjà eu l'occasion de constater que mes craintes n'étaient que trop fondées. Le chagrin et la plus ou moins grande faiblesse des mamans tendent à faire de tous nos gosses des enfants gâtés, dont je me demande avec angoisse ce qu'ils deviendront malgré les efforts de leurs maîtres si la situation actuelle se prolonge. Même lorsque le déséquilibre né du dépaysement qu'ont dû subir beaucoup d'entre eux sera résorbé dans des habitudes nouvelles, il est bien évident qu'avec le temps la mollesse dont ils font déjà preuve n'ira qu'en empirant. Tous ceux d'entre nous qui, dès avant la guerre, voulaient travailler à un monde meilleur se demandent certainement aujourd'hui comme moi quelles ruines nouvelles se préparent, et quelle génération désaxée sera la matière sur laquelle il faudra demain recommencer.

Je sais bien que toutes les œuvres d'éducation de la jeunesse continuent en dépit des difficultés du moment. Mais il me semble qu'avec leur collaboration et autour d'elles un large mouvement d'opinion pourrait et devrait se créer, afin que tout éducateur responsable, même d'un seul enfant, fût sans cesse rappelé à son devoir. Je voudrais que les jeunes professeurs comme moi, sans expérience et dotés de la seule préparation pédagogique très insuffisante que distribue l'Etat, puissent consulter quelques livres, discuter avec leurs aînés, et confronter des théories pédagogiques et des expériences surtout ; qu'ils entendent parler des méthodes extérieures à l'Université ; je voudrais aussi qu'un groupe d'éducateurs qualifiés répètent aux mères qu'elles doivent assumer envers l'enfant privé de la présence de son père une fermeté et une énergie nouvelle ; que les mères de bonne volonté puissent elles aussi apprendre leur métier, ce qu'il faut en savoir malgré la soi-disant efficacité

du seul instinct. Bref, je voudrais créer une sorte de snobisme de l'éducation ferme en temps de guerre, en sorte que les épreuves qui attendent sans doute cette génération de la future après-guerre la trouvent, sinon entièrement prête, du moins énergique et généreuse.

Pratiquement, pour cette action en largeur, voici ce que j'avais envisagé : provoquer le groupement dans chaque petite ville, de quatre à cinq personnes à qui le même souci se sera imposé fortement pour qu'elles veuillent agir de toutes leurs forces contre ce relâchement déjà en route de la jeunesse ; et des personnes qui, aient à y opposer non des discours, mais quelque chose de solide et d'efficace, une conception vivante et une expérience réelle de l'éducation. Un ou deux personnalistes, un ou deux éléments scouts, et autant de professeurs ; des gens assez soucieux de l'avenir du pays pour se préoccuper sérieusement de la jeunesse, et assez peu chimériques pour traduire leur préoccupation en un dévouement effectif...

Ces premiers éléments une fois groupés constitueraient un noyau de base ; après avoir affronté des théories sans doute opposées au premier abord, ils commenceraient par examiner la situation dans leur ville, et s'étant adjoints tels coéquipiers qu'ils jugeraient nécessaires, se mettraient à agir. A eux de voir selon les conditions locales, s'il est urgent, là d'aider les œuvres de jeunesse existantes à retrouver leur équilibre et à s'étendre, ou d'en créer de nouvelles, ici de mettre en route des cercles pour les ex-internes sans foyer, ailleurs de faire à la foule des mères une série de conférences et d'en dégager les meilleurs éléments pour les grouper en association, ailleurs encore d'intensifier l'activité des sociétés sportives et de tout ce qui peut contribuer à remplir les loisirs des jeunes ; ou encore d'ouvrir une rubrique dans une feuille locale... ou n'importe quelle initiative.

Pour moi j'essaierai d'établir un lien et des échanges entre ces groupes une fois noués au moyen d'un embryon de journal. Et d'abord je voudrais rassembler ces quelques volontés de base. Je dis volontés et non bonnes volontés ; car je crois que rien ne sera fait s'il n'y a pas d'abord ces toutes petites cellules motrices, et que tout réussira par contre si nous sommes quelques-uns à le vouloir solidement.

...Je m'adresse donc à vous et vous voyez déjà ce que vous pouvez faire :

1° naturellement et d'abord penser plus que jamais à l'éducation de vos bonshommes et non pas seulement à leur instruction.

2° me dire ce que vous pensez du projet, de son opportunité et des modalités que j'envisage.

3° essayer de faire démarrer un noyau de base. Vous avez certainement un ou deux amis pour entreprendre avec vous de réfléchir sur la situation dans votre ville et de mettre aussitôt en route quelque chose de pratique. Même si vous vous croyez seul, il y a peut-être dans notre ville un ou deux Scouts tout prêts à vous aider et dont j'ai le nom.

4° m'indiquer ceux de vos amis que vous croyez capables de se toquer de ce projet, et de le faire aboutir à quelque chose là où ils sont.

5° écrire des articles pour le futur journal... lieu de rencontre où nous comparerons nos initiatives et nos expériences.

6° parler le plus possible autour de vous de ce problème de l'éducation en temps de guerre. En faisant sentir aux gens son existence, vous découvrirez sûrement des alliés inattendus.

7° dénicher un tout petit peu d'argent. Comme de bien entendu, j'entreprends ceci sans un sou d'avance... Les idées les plus fécondes sont peu de choses sans ce support matériel.

Vous devinez que, plus qu'aucun autre, ce groupement devrait faire preuve de « pluralisme » s'il veut atteindre son but propre d'action en largeur... Il ne faudra pas que le premier promoteur d'un groupe veuille imposer aux autres ses idées personnelles ou exclusivement les méthodes de la formation dont il sera originaire ; mais il faudra dès le début, le plus large esprit de compréhension ; il s'agit que chacun apporte ce qu'il a de meilleur à l'œuvre commune, et reçoive aussi de l'amitié ou de la collaboration des autres, en dépit des divergences même profondes, plus d'ardeur et de continuité pour faire sa propre tâche dans sa propre voie. Il faut que toute attitude, religieuse, politique, philosophique, toute conception pédagogique ait sa place et s'épanouisse dans un climat de libre discussion et de respect mutuel...

Madame Louise RÉGNIER,
39, Grande Rue, Guéret (Creuse).

A travers les revues de langue française

Par R. Gal

L'éducation et la guerre. — Quelles ont été les répercussions de la guerre sur les œuvres éducatrices ? Il est naturel de se le demander, au début de ce tour d'horizon qui doit nous ramener plusieurs mois en arrière.

Il est consolant de constater partout une égale volonté de tenir ; chez certains même, les évènements ont agi comme un stimulant; ils ont été comme une raison de plus d'approfondir l'œuvre entreprise et de vouloir un nouveau pas en avant.

Il ne s'agit pas de s'aveugler sur les difficultés. « *Pour l'enfance coupable* » (décembre 1939) se demande : « Paraîtrons-nous en 1940 ? » Mais les raisons de continuer sont nettement données : « Les préoccupations de l'heure présente doivent-elles reléguer à l'arrière-plan l'un des problèmes les plus angoissants de notre temps pour la France, pays de faible natalité ? Nous ne le pensons pas ».

Les dangers de régression, et même les insuffisances aperçues dans notre action passée, ne sont, pour l'éducateur qui a la foi, qu'une raison de vouloir faire mieux. C'est ainsi que Freinet dans *L'Educateur* du 1er et 15 novembre, sous le titre « *Réadapter notre Education Nationale* » fait un examen des déficiences passées (l'école intellectuelle, abstraite, contemplative, séparée de la vie, de la société et de l'action) et il trace l'œuvre d'avenir exigée par les nécessités nouvelles : « L'Ecole enseignait autrefois les techniques qui permettaient de réagir en face d'un problème individuel, moral ou social abstrait. On pourrait dire qu'elle s'efforçait de préparer les enfants à regarder des événements dont ils ne seraient pas les acteurs... Les grandes nécessités sociales actuelles ont brisé et briseront davantage encore ces vieux cadres... Demain — et pourquoi pas tout de suite même — il faut que la nation, si elle veut conserver et développer ses forces les plus précieuses, procède immédiatement à la réadaptation de son éducation, qu'elle y procède avec la même hardiesse et le même esprit novateur qui a présidé à la mise au point des forces de guerre. Et nous, les techniciens, nous devons préparer la besogne. Il nous faut aujourd'hui munir nos élèves de techniques efficientes leur permettant de tenir leur place dans le monde éminemment dynamique de demain. La vie brasse tout autour de nous. Et nous prétendrions garder nos enfants entre les quatre murs de l'école, alors que l'histoire s'inscrit et défile, là, à nos portes ! Nous continuerions à enseigner la permanence de ces valeurs désuètes qui furent autrefois la raison d'être de l'éducation et qui montrent aujourd'hui leur insuffisance pratique, leur inutilité parfois, en face d'autres acquisitions qui passent au premier plan ! »

Et Freinet propose un *Plan de réadaption de notre Ecole nationale*, définissant une école active, vivante, libre, mêlée à la vie, imprégnée d'esprit social. Souhaitons à nombre d'éducateurs le dynamisme de Freinet, et sûrement sera remplie cette « *tâche de toujours* » que la guerre n'interrompt pas, bien au contraire, et que définit si bien *l'Educateur* du 15 octobre. « Nous devons préparer ces hommes conscients pour le proche avenir où ils auront à faire valoir leurs droits... Il n'y a qu'une solution évidente : faire que nos enfants soient au maximum des hommes conscients, capables de réagir sainement en face des événements et de faire avancer le progrès. Là est la justification de notre effort inlassable, même en temps de guerre ; là est le secret de notre enthousiasme... notre volonté raisonnée de préparer en l'enfant les hommes actifs, audacieux et héroïques de demain, et de consacrer à cette préparation le meilleur de nous-mêmes avec la certitude que nous faisons ainsi avancer le progrès vers notre idéal commun, que nous poussons à la roue d'un même élan, avec un calme dynamisme et un même cœur ».

D'autres revues comme Education définissent exactement le rôle de l'éducation en temps de guerre. Il est évident que les éducateurs doivent être ces combattants de l'arrière, non moins précieux que d'autres, ou pour dire autrement ces combattants de la paix. M. Bertier précise dans le numéro de novembre « *les devoirs de ceux de l'arrière* » chefs, maîtres, familles, enfants ; il insiste en particulier sur le devoir de formation du caractère qui « doit se poursuivre plus vigoureusement que jamais. Là où le père est absent, que son image, présente dans tous les cœurs, domine et dirige la vie morale. L'histoire affirme que l'éducation morale de la jeunesse française a été sacrifiée pendant la guerre de 1914 ; il ne faut pas que pareille erreur se renouvelle ».

Nous croyons volontiers qu'aucune époque ne peut être plus propice, pour l'éducateur habile, à cette formation du caractère de même qu'à celle du sens social, par suite des conditions de vie, des événements et des changements ou mélanges sociaux. Sur le plan social, M. Bertier signale encore *une heureuse initiative de l'Ecole des Roches en ce temps de guerre*, en quoi il retrouve l'inspiration d'un Sanderson en 1914-18 : « Nous orientons vers le don et le travail

pour les autres, écrit-il, les divers ateliers de l'Ecole : je signale, en particulier, l'atelier de tissage auquel s'est adjoint un atelier de tricotage ; tous deux travaillent dès à présent pour nos soldats. De tels ateliers peuvent être organisés dans toutes les écoles de France : il n'y a qu'à le vouloir ».

Nous ne pouvons que signaler sur ces problèmes dans ce même numéro, les articles de J. Violet sur « Autorité et liberté en temps de guerre » et : L'Education continue » de P. Leclercq.

L'impression d'ensemble est bien une impression consolante ; nous la retrouverions identique en Suisse et en Belgique, où malgré les difficultés à peu près aussi grandes, beaucoup de revues tiennent. C'est le cas du *Journal des Parents* de Lausanne, de « *l'Ecolier Romand* », de « *Le Travail manuel scolaire* », et chez nous de la « *Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine*, de *la Musique à l'Ecole* » qui a déjà traversé la guerre de 1914-18, de *l'Ecole maternelle française*, de *Copain-Cop*, de la *Gerbe* transformée, etc. Une réflexion seulement : la dureté des temps ne favorisera-t-elle pas la concentration de mouvements ou d'entreprises souvent très voisins d'esprit et d'action ? La division a souvent été cause de faiblesse, plus encore pour les mouvements nouveaux et pendant la guerre. Un centre d'action commun serait-il introuvable ?

Education nouvelle. — Nous revenons à l'avant-guerre, avec un article de Ad. Ferrière dans l'Ecole nouvelle de juin 1939 sur « *la crise de l'Education nouvelle* ». C'est un commentaire d'un article de Duthil défendant l'éducation nouvelle contre les incompréhensions où se complaisent certains de ses adversaires : les mots de liberté, d'individualité peuvent en effet prêter à bien des interprétations ; et ce n'est pas en pourfendant les caricatures ou les abus d'une idée, qu'on juge définitivement l'idée. La liberté n'est point la licence, ni l'individualité le caprice. Et il s'agit de « centrer l'enfant, c'est-à-dire de lui permettre de se concentrer, ce qui conduit au maximum d'effort efficace. Seul l'enfant centré peut, avec fruit, faire ce qu'il veut, aussi longtemps qu'il le veut ». Ad. F. rappelle « que par ailleurs, même au sein de l'éducation collective, chaque type d'enfant a besoin d'un traitement spécial. Les types conformistes ont besoin d'être guidés, même si on recherche à les émanciper peu à peu. Il y a aussi différents types de maîtres et différents degrés d'Ecole active. Imposer un de ces modèles à qui n'est pas prêt à l'adopter » est vain, et il conclut avec Dewey : « il ne faut pas renoncer à l'Ecole nouvelle, mais en parfaire les méthodes selon la psychologie... L'anarchie n'a jamais été sur le programme de l'Education nouvelle, mais au contraire : la possession de soi intellectuelle et morale. Et ceci exclut l'excès de soumission docile à des programmes tout faits et à une discipline fondée sur la peur de la punition. Les bons maîtres ont toujours échappé à ces deux pièges. Mais les autres ? Et quelles en sont les conséquences ? Passivité ou révolte stérile : deux attitudes indésirables et ceci singulièrement dans les démocraties qui veulent être dignes de leur idéal humain ».

Si l'on peut intervenir dans le débat, il y aurait lieu de se demander si les incompréhensions à l'égard de l'E. N. ne tiennent pas aussi à la volonté de certains de vouloir à tout prix la lier à des doctrines ou à des philosophies limitées, alors que sur le plan simplement humain ses principes sont invincibles. Mais acceptons bien volontiers, et souhaitons que les techniques soient étroitement discutées.

C'est de la discipline que traite encore Freinet dans « *le travail, discipline fonctionnelle* » (Educateur du 15-XII-39). Par opposition à la discipline autoritaire, la discipline fonctionnelle est celle qui « naît d'un équilibre entre les diverses individualités en présence qui collaborent en vue d'un but commun. Nous n'appellerons point cette discipline *libérale* par opposition à la discipline autoritaire, car ce qui distingue l'une de l'autre ce n'est pas exclusivement la part plus ou moins grande de liberté, mais l'adaptation aux besoins intimes et permanents des individus » On devine la conciliation qu'une telle méthode établit entre l'antinomie liberté-discipline du régime traditionnel. Et elle est conforme à tous les principes de l'éducation fonctionnelle. Nous avons constaté, écrit Freinet, que lorsque les individus sont occupés à des besognes qui les passionnent, alors cessent toutes ces considérations mineures que l'école maladroite a placées bien souvent au premier rang : il y a du silence, il y a de l'ordre, il y a de l'effort et de la compréhension, il y a de l'humanité et de la moralité. « Quant au maître, dans ce régime » il cesse d'être l'autorité disciplinaire. Il est l'élément organisateur de l'activité scolaire et on s'adresse à lui techniquement comme tel ».

L'Education familiale du 1-XI-1939, à propos d'une conférence de M. Bertier, montre que l'autorité même n'est pas contradictoire avec la liberté, et que la conciliation (pour user du vocabulaire philosophique) se fait par la notion de responsabilité. Ma conviction, déclare M. Bertier, est que l'enfant doit obéir — et tout de suite — dès

qu'on lui donne un ordre ; que l'autorité de ses éducateurs doit être forte et indiscutée. Mais il faut aussi que le père et la mère, que le maître, sans rien abandonner de leur autorité sur l'enfant, lui laissent le plus d'occasions possible d'exercer son initiative. D'ailleurs le vrai contrepoids à l'exercice de cette initiative se trouve tout naturellement dans la responsabilité de l'enfant ».

Le sentiment de *la dignité*, nous dit le n° de décembre de la même revue, peut jouer un rôle analogue à celui de la responsabilité dans l'éducation de la liberté. L'auteur, L. Sieroszewski, l'appelle un élément positif par rapport à l'élément négatif qu'est la crainte qui tourne souvent, chez les natures faibles, à l'hypocrisie et chez les tempéraments forts à la révolte. Montrer beaucoup de confiance aux adolescents, leur laisser dès qu'ils le peuvent le soin de la discipline et de la morale commune conduit à de bien meilleurs résultats.

Ce problème de *l'éducation morale* est traitée par R. Duthil dans sa réponse à l'Enquête de l'*Ecole Nouvelle* (Juillet 39). D'où vient la faillite de notre éducation morale traditionnelle, se demande l'auteur ? Et il répond : « notre enseignement moral manque de base. 1°) Il ne repose pas sur les connaissances qui importent vraiment, c'est-à-dire celles qui permettent de comprendre le monde où nous vivons, monde physique et monde social. A voir la facilité avec laquelle le français moyen perd la tête à la lecture de son journal, ou devant le déroulement des événements politiques tant intérieurs qu'extérieurs, force est d'avouer qu'il ne possède pas les connaissances élémentaires sur la vie économique et politique de son pays et des autres Etats. 2°) Seconde faiblesse : L'éducation morale reste trop purement intellectuelle, « savoir » n'est pas « faire ». Tant que nos écoles ne seront pas de véritables « communautés scolaires », des foyers sociaux, l'enseignement de la morale restera sans aucune efficacité ».

Comme il faut de la liberté à une éducation humaine, il faut aussi DE LA JOIE AU TRAVAIL. C'est ce qu'explique Joseph Wilbois dans un important article d'Education de novembre 1939. Ici aussi, dirions-nous, la contradiction apparente entre l'effort et la joie doit être surmontée. J. W. part de ce double principe : « On ne tire aucun profit de l'ennui. On ne réussirait pas mieux avec l'attrait. Euducation qui endort ou éducation qui amuse, parce qu'elles laissent l'enfant à peu près passif, sont également inféconds. » Et il admet comme psychologiquement établi que : « 1° On ne fait rien d'humain sans effort. 2° On ne consent à l'effort que dans l'enthousiasme ».

Dans la recherche de l'enthousiasme, trois phases à observer. D'abord les programmes : leur procès serait facile, mais on doit les subir. Ensuite les enfants : leur défaut d'adaptation à l'enseignement est souvent la cause du manque de joie au travail. L'art de *bien orienter* est complexe et délicat ; il ne faut négliger aucune expertise avant le choix qui est art et science. Suit un examen de *la valeur des tests* pour guider ce choix. Les tests valent au moins autant que les épreuves ordinaires (dictée ou interrogations) sur lesquels on fonde les jugements. De plus, un peu simplistes et analytiques au début, « les tests ont évolué du simple au complexe » c'est-à-dire d'abord du corporel au spirituel, ensuite de l'intellectuel à l'effectif. C'est un ensemble en formation... Enfin il y a la manière de s'en servir « la multiplicité des signes à y incorporer ». Par là tombent la plupart des objections aux tests. Un test n'est pas un enregistreur automatique : seuls ont pu le regarder comme tel des paresseux dont se sont aussitôt moqués des étourdis. En vérité, un test vaut moins par des réponses qu'il donnerait que par les questions qu'il force à poser. Il serait absurde de lui faire constater ou mesurer la mémoire, l'intelligence ou la volonté, parce que ces concept généraux ne sont pas utiles aux éducateurs. Par contre il définit expérimentalement certains éléments psychiques — mémoire visuelle de reconnaissance ou mémoire auditive de reproduction — trop concrets pour qu'aucune psychologie rationnelle ait pu jamais les inventer, et dont l'éducateur a constamment besoin... Tout maître doit donc connaître les principaux tests. A cette seule condition il évitera de porter sur ses élèves des jugements globaux, comme : « il est bouché » ou : « c'est un paresseux », qui le dispensent de prendre ses responsabilités. Il a besoin de connaître ces tests dans l'essentiel de leur technique et dans le meilleur de leur esprit, mais non en virtuose. On ne lui demande pas comme aux orienteurs professionnels, de porter en une heure ou deux un jugement définitif. Il a le temps. Il peut se permettre des hypothèses et des démentis. Une fois son attention attirée, par un test classique grossièrement appliqué, sur telle forme d'une aptitude ou sur tel aspect d'un goût, il inventera lui-même des épreuves où aptitudes et goûts se manifesteront de façon plus précise ; a-t-il même besoin d'inventer ? Devoirs, leçons, explications, seront, par lui, transformés en tests, auxquels des réponses seront sans cesse fournies, complétées, corrigées, critiquées, combinées, par les longues phases de la vie scolaire ».

« Chaque enfant sera ainsi connu, dans

ce qu'il aime et dans ce qu'il peut. Il sera donc orienté vers la section qui lui convient. Même à l'intérieur de cette section, il ne sera pas impossible de constituer des sous-sections plus homogènes... Ainsi l'enseignement serait autant qu'il est possible « individualisé ». Voilà donc un enfant dans sa voie. Dès lors, il se plaît à son travail et commence d'y réussir ; ses premiers succès l'excitent à un plus grand labeur : et ainsi de suite. En outre en marge du travail scolaire, il fait des lectures et des rêves, et comme « il pense toujours » il finit par faire de petites découvertes qui l'emballent. Parfois, à l'aise dans une certaine discipline, il s'étonne qu'une discipline voisine lui répugne encore : mathématicien, il devient physicien, géographe, historien. Ses complexes d'infériorité et ses complexes d'ennui, fréquents, chez les inadaptés s'évanouissent peu à peu. Ceux qui ont essayé cette méthode sur des enfants considérés pendant des années comme des cancres, peuvent témoigner de son efficacité prodigieuse ».

Quant aux maîtres, conditions premières de la joie dans le travail, ils doivent d'abord être psychologues. Il ne suffit pas de connaître une science pour être capable de l'enseigner ; « c'est un scandale que les éducateurs consacrent moins de temps à étudier l'homme que les jardiniers les plantes ». Leur enseignement doit être vivant. « Classe vivante » est un terme dont on a abusé, et qu'il importe de définir. La classe la plus vivante est « celle où, dans le moindre temps, le plus grand nombre d'élèves émettent le plus de pensées originales ». Ce n'est donc pas la classe où tout le monde cherche à parler à la fois, dans une explosion d'idées généralement banales : une telle classe risque de n'être que distraite ou chahuteuse : la classe vivante doit être disciplinée et peut être silencieuse. Pour cela il faut satisfaire aux préoccupations des enfants. On n'a pas à donner des réponses à des questions qu'ils n'ont pas posées. Selon le proverbe arabe qui n'a rien d'irrespectueux, on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif... On habillera à la moderne certaines pilules défraîchies. L'exemple le plus rudimentaire est celui des problèmes de courriers devenus problèmes d'avions. Si quelque gosse estime qu'il n'aura jamais l'occasion de parler latin, et s'il est incapable d'apprécier la gymnastique mentale que le latin permet, on lui fera faire la même gymnastique avec des textes allemands ou anglais appropriés. L'histoire politique et l'histoire littéraire peuvent exercer le jugement avec le même profit ; mais certain enfant se désintéresse de Lesage et de Voltaire, tout en se passionnant pour Cromwel et Guillaume d'Orange : qu'on se contente de lui faire apprendre les grands titres de la littérature et qu'on l'autorise à se spécialiser en histoire : le résultat « mental » sera le même.

Le vrai éducateur distingue dans toute la matière ce qu'il faut « savoir » de ce qu'il faut « savoir faire ». On *sait* la formule d'un corps ; on *sait faire* une analyse chimique. Le savoir en apparence le mieux établi s'efface avec le temps ; le savoir-faire, développé par quelque pratique, est confirmé à jamais. C'est l'appât du savoir qui entraîne les élèves, c'est l'exercice du savoir-faire qui leur sera plus tard le plus utile. Or le même savoir-faire, par exemple l'usage de l'induction, peut s'acquérir à peu près aussi bien par une version, par une expérience de physique ou quand on recherche l'explication de certains faits de géographie physique ou humaine. On l'a prouvé en analysant jusqu'aux actes élémentaires ces divers exercices, de manière à y faire ressortir, ici, un effort d'attention dispersée, là, un effort de mémoire brute ; on a pu ainsi, dans des besognes en apparence indépendantes, découvrir des mécanismes logiques semblables. C'est une des plus belles victoires d'un pédagogue que l'emploi fécond de ces équivalences ».

M. J. Wilbois indique encore à propos du français ou de la façon de noter les devoirs, divers procédés propres à stimuler. De même à propos du travail en étude qui ne doit être qu'un moment assez peu différencié du travail de la classe. Et voici la conclusion : « Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que le travail n'est joyeux que quand on s'y livre tout entier et qu'on y réussit. Pour qu'il vous prenne totalement, il faut qu'il soit débarrassé de toutes les routines accumulées et refait à la mesure de l'enfant d'aujourd'hui. Pour qu'on y réussisse, il faut que les professeurs graduent les efforts à faire et profitent du moindre succès pour encourager, fût-ce avec un peu d'excès ».

Psychologie : **Les sanctions en éducation.** — Nous sommes encore dans le problème de la discipline, mais aussi dans la psychologie véritable, avec le compte-rendu de la conférence du Dr Vermeylen que donnent à la fois *le Journal des Parents* (Lausanne - octobre 39) et *Pour l'Enfance coupable* (Sept-déc.). Après avoir opposé l'attitude interventionniste, fondée sur les punitions, et l'attitude non-interventionniste, l'auteur déclare que : « à ces attitudes doctrinales, qui partent de postulats philosophiques et non de l'étude même de l'enfant, on doit substituer actuellement ce que j'appellerais volontiers *l'attitude psychogénéti-*

que. L'enfant est un être en devenir. Il se transforme et parcourt des étapes au cours desquelles il a des possibilités et des besoins très variables. Il faut en tenir compte. D'autre part, c'est mal poser le problème éducatif que de se demander qui de l'individu ou de la société doit dominer. L'éducation doit au contraire s'efforcer d'établir des rapports entre l'individu et la société. Ces rapports sont très différents suivant les âges de l'enfant et l'éducation doit donc varier dans ses moyens, suivant ces âges.

De 0 à 5 mois, l'enfant est assez *indifférent* au contact social. Vers 4 à 5 mois, d'après Mme Bühler, ont lieu les premiers contacts sociaux : il voit les êtres et les objets indépendants de lui. Vers 8 mois le contact social devient sélectif (choix-répartition : sympathie et antipathie). Petit à petit vient une *période de rétivité ;* vers 2 à 3 ans, l'enfant barre le contact, semble se replier sur lui-même, adopte une attitude négative. Cela se produit chez tous les sujets, mais à des degrés différents, et vient de ce que le milieu social, le contact, montre au bambin ses insuffisances. Puis l'enfant de plus en plus comprend les besoins sociaux. Entre 3 et 6 ans, c'est la phase de *conformisme social* que l'on pourrait appeler *impératif*. L'enfant a besoin de règles, aspire à savoir ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire (sinon, inquiétude morale, manque de base sociale). Il y a une période de l'évolution où l'impératif catégorique est à peu près nécessaire ; ce serait donc une erreur de raisonner trop tôt avec l'enfant. Cependant la sanction ne doit jamais sembler une vengeance : elle doit donc avoir un caractère impersonnel. Il faut éviter également de faire de l'éducation affective (tu m'as fait de la peine, je ne t'aime plus) ; de telles sanctions sont déprimantes et nuisent beaucoup à l'enfant.

Entre 6 et 10 ans se situe la phase de *conformisme accepté ;* l'enfant comprend et admet les règles du jeu social ; il sait que la sanction n'est presque plus nécessaire. Il suffit, soit du rappel de la sanction indirecte ou symbolique (graphique de la conduite par exemple). A cette période scolaire l'enfant accède à la dignité d'écolier.

Entre 10 ans et l'adolescence, c'est le *relativisme social*. L'enfant aide à sa propre éducation (intérêt). A ce moment-là l'éducateur doit faire de l'élève son collaborateur. Punir à cette période est une erreur pédagogique (mentalité du délinquant récidiviste), car punir c'est disculper le sujet puisque la punition finie, l'enfant est quitte. Si l'on en arrive là, c'est que l'éducation a été mal faite. Cependant il faut se garder de brûler les étapes. Tout naturellement l'enfant apprend que la vraie conduite sociale est un contrat collectif complexe, nuancé, que l'individu juge en pleine conscience.

La période de l'adolescence est une période difficile : tout est remis en question. Le sujet subit une grande perturbation psychologique et traverse une phase de *subjectivisme social*. Il n'admet plus : l'impératif catégorique, la collaboration, les attaches acceptées antérieurement. Si à ce moment l'éducateur n'a pas su se faire de l'enfant un camarade, il se crée entre eux une réelle incompréhension et des brisures irréparables. Cela provient d'un anachronisme éducatif qui fait considérer l'adolescent comme un enfant de 8 ans. Cette période peut être traversée aisément si parents et enfants deviennent des confidents réciproques et si l'enfant éprouve l'impression qu'il entre de plain-pied dans la vie de l'adulte. La véritable attitude est donc : *connaître les étapes et s'adapter à chacune d'elles*.

Le bulletin de septembre de la Société Alfred Binet nous vaut un très intéressant article du Dr Simon sur Les enfants anormaux a l'école maternelle. Si délicat que soit le problème, il faut bien le poser et se demander si « dès la maternelle et même avant il n'y a pas de petits êtres chez qui le développement intellectuellement n'est pas entravé. N'y en a-t-il pas d'autres chez lesquels la conduite offre déjà des troubles plus ou moins graves ? » Les opinions varient selon qu'on s'adresse à des personnes du milieu médical ou du milieu scolaire. Le Dr Collin déjà soutenait qu'on aurait dû reconnaître et traiter quasi dès le berceau les jeunes délinquants qui défilaient soit devant la correction paternelle, soit devant le tribunal des enfants. Mais les indices relevés par Collin (une certaine conservation passive des attitudes, vivacité des réflexes tendineux, extension des orteils par l'excitation du bord externe de la plante du pied, persistance des mouvements associés, séméiologie du retard du développement des voies nerveuses) ne paraissent pas absolument concluants à l'auteur. Quant à l'échelle Binet révisée, elle a signalé des enfants de 3 à 6 ans de développement mental défectueux et les premières feuilles d'examen pour écoles maternelles permettent un triage rapide des enfants, un classement qui n'est pas sans valeur. Des examens méthodiques gagneraient du temps et feraient reconnaître un peu plus tôt des états qui aujourd'hui n'attirent l'attention qu'à des périodes plus avancées.

Peut-on en gagner davantage ? Les milieux scolaires intéressés voient dans l'opinion des médecins une exagération professionnelle. Quand elles signalent des cas, ce sont en général des cas accentués. Mais à côté de

ceux-là, combien d'enfants « qui simplement ne paraissent pas bénéficier, comme les autres des efforts qui sont faits auprès d'eux. En dépit des leçons d'observation, leur vocabulaire reste restreint ; quand on aborde l'écriture, ils n'y font aucun progrès, et moins encore en lecture, qu'on emploie la méthode globale ou tout autre. Il y a plus, au jeu même ces enfants se montrent gauches... D'autres n'arrivent pas à se plier aux disciplines de l'école... Eh bien ces enfants ne sont pas comme la moyenne des autres ». Si on ne veut pas leur appliquer l'épithète d'anormaux, changeons-la, mais reconnaissons qu'ils sont différents et demandons-nous s'il convient de traiter tous les enfants de la même manière.

Connaissons-les d'abord : « la puériculture a montré que pour suivre le développement d'un enfant il faut le peser, que vivre avec lui ne suffit pas. Moins encore peut-on juger d'un simple coup d'œil d'une croissance intellectuelle. Il y a des développements verbaux fallacieux ; il y a des croissances physiques trompeuses ; il y a des figures et surtout des costumes qui font illusion. Mais la croissance des cerveaux et des intelligences a aujourd'hui ses balances et ses instruments. Il n'est pas permis à nos maternelles de les ignorer. Il n'est pas une maternelle qui ne devrait connaître ses enfants non d'une façon superficielle mais en profondeur, enfant après enfant, détail après détail. On a institué un examen médical d'ailleurs très rudimentaire. Il ne serait pas moins indispensable que chaque enfant de maternelle ait *un dossier de ses acquisitions et de son niveau mental.* » De la sorte on pourrait différencier les enfants, signaler ceux qu'on remarquerait à une surveillance médicale ; on pourrait introduire d'autres divisions que celles de l'âge ou des sections, en un mot « adapter la maternelle aux variétés d'enfants qu'on lui confie ».

PARENTS ET FAMILLE. — Outre les articles précédents qui souvent regardent autant les parents que l'école, voici dans *Le Journal des Parents de Lausanne* (octobre) d'abord un article général sur les rapports de L'ÉCOLE ET LA FAMILLE. Bien des vérités sur cet état de « paix armée » dans lequel vivent trop souvent les parents et les maîtres et sur ce qu'il faudrait pour que s'établisse au contraire une collaboration féconde. Pourtant le but poursuivi des deux côtés est bien le même ; autour de cette « fin » commune, l'enfant, l'union ne se fera-t-elle pas ? Il nous souvient, hélas ! de graves incompréhensions autour de l'expérience d'orientation où pourtant une place plus large que jamais avait été faite aux parents.

De bons conseils dans le même numéro sous le titre : *de quoi l'enfant a-t-il besoin ?* « L'enfant a besoin d'indépendance. Nous, parents, avons en général l'impression, quand nos enfants insistent pour agir à leur guise, que nous devons avant tout rester les maîtres dans notre maison. Mais il nous faut parfois savoir descendre de notre piédestal et nous dire : je suis assez sûr de mon autorité pour pouvoir me permettre de céder à l'occasion. C'est d'ailleurs la meilleure manière de donner à l'enfant la chance de développer sa personnalité et de devenir quelqu'un. L'enfant a besoin de faire ses expériences. »

L'évacuation des Enfants en Angleterre
d'après la presse anglo-saxonne

Par Mme CAZAMIAN

I

L'évacuation en masse des enfants de certaines grandes villes est considérée en Grande-Bretagne aussi bien qu'en France, comme une occasion unique de mettre à l'épreuve les méthodes de l'éducation nouvelle.

Adminitrateurs et maîtres se sont trouvés soudain, de par un changement radical de milieu, obligés de rompre avec des règles et des progammes rigides, qui trop souvent reposent sur l'habitude et le préjugé, et de compter entièrement sur leur observation, leur initiative et leur bon-sens pour s'adapter à des situations nouvelles.

En outre, des circonstances particulières favorisent l'application des principes de la « ligue ». Le nombre des heures de classe, faute de locaux et de personnel, a été considérablement réduit (en général de moitié); d'où la nécessité de susciter, de développer l'effort individuel parmi les enfants, et de les initier au travail personnel, libre ou dirigé.

Les petits citadins ont en grand nombre

émigré à la campagne, et, bien que les écoles nouvelles puissent fonctionner dans des villes, on sait qu'elles réussissent particulièrement bien lorsque le contact n'est pas rompu entre l'enfant et la nature, lorsqu'il peut profiter pleinement de tous les bienfaits physiques, de toutes les suggestions et de tous les enseignements qu'elle tient en réserve.

De plus, la solidarité accrue entre les membres de toutes les classes, le rapprochement des populations enfantines de la ville et de la campagne et des corps enseignants correspondants, devraient encourager les entreprises collectives et l'esprit social ; ils pourraient assurer le succès de tentatives d'indépendance économique particulièrement opportunes dans les circonstances actuelles.

Enfin, du contre-coup de l'épreuve commune, on peut espérer chez tous un sens des responsabilités plus grand, propre à faciliter, parmi les jeunes, cette discipline consentie, réfléchie, qui est celle de la liberté, et dont l'expression naturelle est un « self-government » sagement organisé.

II

On conçoit donc que tout ce qui touche à l'évacuation des enfants soit d'un vif intérêt pour les disciples de l'Education nouvelle. *The New Era* consacre ses deux derniers numéros (septembre-octobre et novembre) à la question.

La revue anglaise nous donne d'abord une description pittoresque des scènes qui précèdèrent, accompagnèrent et suivirent l'exode des enfants. Voici par exemple, comment les choses se sont passées à Rugby. Cette petite ville, écrit M. Maw, avertie soudain, moins d'une semaine à l'avance, qu'elle aurait à recevoir quelques 11.000 évacués, mères, enfants et écoliers (près de la moitié de sa population), fit appel à tous les services volontaires, et en particulier aux auxiliaires bénévoles qui disposaient d'automobiles.

« Pendant deux jours, écrit l'une d'elles, avec une armée d'autres voitures et d'autobus municipaux, nous avons été prendre aux trains (qui arrivaient souvent avec une ou deux heures de retard) des mères et des enfants, pour les transporter sur la place du marché ; et de là, aux écoles qui servaient de centres pour la distribution des billets de logement. La place du marché présentait un aspect inaccoutumé : un haut-parleur, placé sur une charrette, émettait des airs de musique joyeuse, interrompus par des plaisanteries et des annonces à l'adresse de « nos visiteurs » ; une cuisine ambulante versait dans les tasses un flot intarissable de thé. Une unité d'ambulance complètement équipée, avec ses infirmières de Saint-John, était prête à réconforter les mères épuisées, dont quelques-unes avaient des bébés de deux ou trois semaines, et l'une un nouveau-né de trois jours ; elle offrait aussi un abri aux jeunes enfants qui s'étaient égarés, et de quoi nourrir les bébés affamés. Nos visiteurs fatigués étaient assis sur des caisses retournées ; tandis que de petites voitures assuraient la distribution de rations suffisantes pour quarante-huit heures — le haut parleur insistant : « ne mangez pas tout le premier jour! » Des scouts, des cadets de l'aviation se tenaient prêts à donner un coup de main. Nous tous, y compris les représentants du clergé local, aidions à amuser les enfants, qui bientôt furent — sales mais heureux — occupés à faire des pâtés avec le sable.

« Il n'y eut ni confusion ni bousculade ; et, avec le temps, tous les voyageurs furent distribués entre les différents centres scolaires. Dans la soirée, la tâche de trouver à chacun un logement continua ; et la nuit tomba longtemps avant que nous ayons installé nos hôtes, recrus de fatigue, à leurs foyers d'occasion. Ce fut un moment difficile. A certaines portes nous ne pouvions obtenir de réponse ; ailleurs, on déclarait n'avoir jamais rien promis ; mais, dans la majorité des cas, nous étions accueillis avec un sourire de bienvenue, et l'assurance que « l'on ferait de son mieux »... (*Passing through Rugby* Sept.-Oct.)

Sans que des chiffres ou des statistiques permettent de le préciser, on trouve dans la plupart des témoignages, la reconnaissance sincère de préparatifs insuffisants, de dispositions mal prises ; tout cela atténué, corrigé, compensé, par le jeu spontané de ce que l'un des collaborateurs appelle : « l'élément humain » — très apparent, certes, dans ce qu'on vient de lire. Le sens du devoir, le sens social, si développés en Angleterre, se sont affirmés puissamment, et ont rétabli la situation — témoin cette déclaration de A. E. Dawes : « l'esprit des premières instructions publiées en mars et en juin avait plus d'importance que ces instructions elles-mêmes. La coopération, le sentiment du devoir, la résolution d'assister plutôt que de résister, voilà ce qui était indispensable pour effectuer une évacuation. Les maîtres ne reçurent pas d'ordres sur leurs obligations ; la disposition des heures de classe, l'emploi des samedis et des dimanches furent laissés à leur discrétion. Là où ils ne montrèrent pas de sens social tout alla mal. Mais l'absence d'instructions précises inspira à la plupart d'entre nous des efforts qu'aucun acte d'autorité n'aurait obtenus » (*The Human Element* Sept.-Octobre).

III

Ceci fait, maîtres et éducateurs mettent en commun leurs expériences et leurs réflexions pour tâcher de déterminer ce qui reste à faire, et la façon de le faire.

Comme à Paris, une très grosse difficulté, à Londres, est la présence d'enfants de tous âges qui y sont restés, ou revenus. Les écoles ayant été fermées, et presque tout le personnel enseignant éloigné, la rue restée leur seule ressource, lorsque le foyer ne sait ou ne peut les garder. La directrice d'une école dans un quartier populaire expose comme suit le problème, et les solutions qu'elle y a vu donner :

« Le gouvernement avait espéré que la proportion des enfants évacués à Londres et dans les autres centres surpeuplés, serait de 80 %. On est resté très au-dessous de ce chiffre. En un quartier elle ne fut que de 10 % ; et dans beaucoup d'autres, elle n'atteignit pas 50 % .» A celà il faut ajouter que, en ce qui touche les jeunes enfants évacués avec leurs mères, on estime à 8 % le nombre de ceux qui sont rentrés chez eux (Ruth Thomas, Nov. 39). Les quelques maîtres restés sur place, et un « directeur d'études », furent convoqués officiellement pour établir un plan d'enseignement individuel ; par des affiches, posées à l'extérieur de l'école, les enfants furent invités à se faire inscrire pour y participer. Environ 60 % répondirent à l'appel. Dans chaque école, les parents furent réunis ; le système proposé leur fut exposé, et fut discuté avec eux ; et leur collaboration fut largement acquise. Les classes, selon le nouveau plan, sont ouvertes de 9 h. à 12 h. 30 et de 2 h. à 4 h. Les enfants y sont admis par petits groupes, selon un horaire minutieusement établi, de façon à ce que chaque professeur ne reçoive qu'un enfant à la fois. L'entrevue dure 5 à 10 minutes. L'enfant reçoit une tâche qui lui est expliquée et dont il doit s'acquitter à la maison. Il remet les devoirs faits, qui lui sont rendus corrigés la fois suivante. Le programme comprend l'Anglais, l'arithmétique, l'histoire et la géographie. Les activités pratiques ne sont pas négligées ; garçons et filles reçoivent à cet égard suggestions et conseils; une fraction des terrains de jeu a été convertie en jardinets qu'ils cultivent, sans préjudice pour le foot-ball et le basket-ball dont les emplacements ont été réservés. La bibliothèque locale prête les livres nécessaires. Les tout-petits sont réunis alternativement chez les uns et les autres, par groupes de cinq ou six.

Ce projet est mis à exécution dans un faubourg du Nord de Londres, d'où 50 % des enfants environs ont été évacués, mais où demeurent encore 3.000 écoliers et écolières. Il ne résout pas toutes les difficultés, loin de là ; mais il présente, au point de vue éducatif, des traits infiniments intéressants. C'est nous dit E. Selley « une modeste tentative pour résoudre le problème dans une région — la nôtre — où les écoles ne peuvent être ouvertes, et où la nécessité de rétablir quelque enseignement pour les enfants est extrêmement urgente ». (*Education without Schools*, Sept.-Oct.).

IV

Les écoles évacuées en masse ont dû aussi accomplir, après la transplantation facilitée par le jeu favorable de « l'élément humain », une adaptation et une transformation raisonnée.

« Les journées qui précédèrent immédiatement le départ de nos enfants, écrit C. H. Learner, de l' « Archbishop Temple Central School » furent probablement semblables à celles que connurent alors la plupart des écoles Londoniennes. Notre « répétition » le lundi 28 août consista surtout à réunir en groupes les enfants, les membres du personnel enseignant et auxiliaire, et à nous assurer que l'équipement nécessaire était convenablement préparé. Nous avons fait de même chaque jour jusqu'au départ, les denrées périssables étant emportées à la maison le soir, et remplacées le lendemain matin. Enfin, à 1 h., le jeudi 31 août, vint l'ordre officiel d'évacuation. Nous devions partir le second jour, par Waterloo Station, ce qui nous laissait vingt-quatre heures de grâce. Quittant l'école, après avoir passé au contrôle, nous avons pris place dans notre train après une courte attente.

« Naturellement beaucoup demandaient où nous irions ; ils recevaient en réponse un sourire et une parole encouragante des employés. Quand le train eut démarré, le contrôleur nous dit que nous allions à Semley, et y arriverions dans 2 h. 1/2 ; la plupart d'entre nous confessèrent à leur honte qu'ils ne connaissaient pas Semley, et n'en avaient jamais entendu parler... En arrivant, il y eut pour les enfants une distribution de lait ; des infirmières étaient de service ; des médecins examinèrent rapidement notre bande de pélerins et les déclarèrent tous en bon état.

« Les organisateurs furent la bonté même et nous informèrent aussitôt que possible de notre destination. Des rumeurs couraient selon lesquelles nous devions être dispersés dans tous les villages voisins ; nous fûmes heureux d'apprendre que nous resterions plus ou mois ensemble, et irions tous à Shaftesbury. Des autobus nous consuidirent à la mairie de la ville, où le thé nous attendait ; et

l'attribution des logements commença. Ce fut, naturellement, assez long, les évacués étant examinés individuellement, et tout le possible étant fait pour qu'ils aient l'installation qui leur convenait le mieux. Nous fûmes tous soulagés de pouvoir nous coucher enfin.

« Le lendemain 3 septembre, juste après la déclaration de l'état de guerre, les élèves se réunirent à l'école supérieure de Shaftesbury, pour écrire chez eux, et recevoir les instructions préliminaires. Il fut décdé que notre école, et l'école supérieure de Shaftesbury, fonctionneraient alternativement, chacune avec son équipe, et que nous nous réunirions dans la cour de récréation tous les matins. Les classes n'avaient pas encore commencé pour nous, mais nous fîmes de notre mieux pour nous rendre utiles, creusant des tranchées, aménageant les terrains de foot-ball et de hockey. Pendant les premiers jours, les enfants eurent congé l'après-midi, pour visiter la ville et le pays environnant.

« L'école ouvrit le jeudi 14 septembre, les élèves de Shaftesbury ayant leurs cours le matin, de 9 h. à 12 h. 30 ; et les nôtres de 1 h. 15 à 4 h. 45. Cet arrangement s'est avéré fort satisfaisant. Mais les deux écoles fonctionneront prochainement matin et soir. Un hall attenant à l'église a été acheté et, en l'utilisant alternativement avec les bâtiments de l'école, tous les enfants pourront avoir leur journée de travail normale » (*Lambeth in Shaftesbury*, Sept.-Oct. 39).

Il faut ici rappeler que les écoles Anglaises ont plus d'autonomie que nos écoles Françaises ; qu'elles présentent toutes des traits distinctifs et des différences marquées, que beaucoup sont des internats. Plus naturellement, plus fréquemment qu'en France, elles se sont déplacées en bloc, et elles ont gardé leur activité, leurs caractères propres. Les classes sont organisées par équipes séparées, lit-on dans l'article où Ruth Thomas résume la situation d'ensemble en novembre. Quelque incertitude demeure au sujet de ce qui vaut le mieux pour chacune des écoles géminés : avoir classe par demi-journées alternées, ou un jour sur deux. Cependant, même ainsi limité, le contact n'est pas sans porter des fruits. Plusieurs écoles de Londres ayant emporté leur appareil cinématographique et leurs films éducatifs, en ont fait profiter les établissements locaux, moins bien dotés ; et l'intérêt soulevé fut considérable. D'autres organisent de nouveaux clubs au village (*Bringing films to a Village*, M. A Welch — *Sharing Schools*, C. H. Penfold, Sept.-Oct. 1939).

V

La fusion des écoles locales et des écoles évacuées, parfois réalisée, semble toutefois infiniment préférable. Telle est du moins l'opinion de C. H. Penfold, qui en a fait l'expérience. « Mon école à moi, Godwin Road », écrit-il, « est dispersée dans huit villages. Je réside dans l'un deux, seul maître avec trente enfants des deux sexes, de cinq à treize ans. Mes élèves ont fusionné avec ceux de l'école de ce village. L'instituteur a pris mes plus jeunes ; je fais la classe à ses grands avec les miens. Nous, les grands, occupons le hall de l'église, parce que l'école est surpeuplée. J'enseigne toutes les matières, ce qui me change agréablement de ma spécialité.

Nous faisons l'école le matin seulement parce qu'une institution catholique, évacuée elle aussi, occupe les bâtiments l'après-midi. Nous espérons pourtant disposer bientôt d'un grand local, qui nous permettra de reprendre des heures normales.

« Au début les petits villageois ont été très intimidés par moi ; mais ils sont apprivoisés maintenant et nous nous entendons très bien. Le mélange des enfants de la ville et de la campagne est, en soi-même, une excellente éducation. C'est un arrangement bien plus satisfaisant que leur séparation. Les enfants évacués en sont plus heureux ; car ils lient ainsi de plus fortes amitiés avec ceux de la campagne ». (*Sharing Schools*, Sept.-Oct. 1939).

« Si les visiteurs voulaient consentir à oublier leur dignité, et fusionner toujours avec l'école locale », écrit « un correspondant », « l'avantage des deux parts serait énorme. D'abord, les enfants seraient, pendant la journée entière, convenablement surveillés ; 2° ils profiteraient tous pleinement des bâtiments scolaires ; 3° enfants et maîtres ont sûrement quelque chose à apprendre de rapports journaliers les uns avec les autres... Nous avons déploré pendant des générations, la séparation grandissante de la ville et de la campagne. Le villageois désespère de jamais voir le citadin comprendre son point de vue ; le citadin se détourne du campagnard comme d'un esprit lent, borné et conservateur. Nous avons l'occasion de réduire ce malentendu au stade le plus favorable, dans l'intelligence des enfants, et on ne peut nous demander d'y renoncer pour satisfaire à une exigence théorique, pour préserver ou reconquérir une ombre... » (*Evacuation, the Receiving End*, November 39).

VI

Des problèmes aussi délicats, et d'une portée aussi générale, gagneraient à être résolus d'ensemble. L'administration Britannique s'y emploie ; elle cherche à ne pas laisser sans directives les professeurs dispersés,

arrachés à leurs vénérables traditions. Ruth Thomas, de l'Association pour la santé mentale de l'enfance, note les moyens pratiques imaginés par nos voisins pour mettre un peu d'ordre et de lumière dans le bouleversement actuel ; et elle suggère le développement que ces initiatives sont susceptibles de prendre.

« La B. B. C. (ou radio Britannique) a joué un rôle utile », dit-elle, « en expliquant les gens les uns aux autres. J'aimerais maintenant entendre diffuser des instructions sur les occupations à procurer aux enfants pour les soirées...

« L'admirable brochure publiée par le Ministère de l'éducation Nationale : « *Comment faire la classe quand on est privé de toutes ressources ?* » (*Schooling in an emergency*), est maintenant la bible de tout professeur évacué. Ses suggestions sur la création de jardins, l'apiculture, le poulailler, jointes à la permission accordée aux maîtres d'organiser un nombre illimité d'excursions géographiques, historiques ou scientifiques, pendant la demi-journée laissée libre par l'alternance des équipes, pourraient avoir pour résultat une véritable révolution dans nos méthodes éducatives... Mais les professeurs ont besoin de conseils, et accueilleraient avec faveur des cours faits par des autorités compétentes, qui puissent les aider à saisir et à utiliser cette occasion unique ; ces cours seraient aussi le prétexte de réunions dont sont tristement privés ces exilés en terre étrangère.

« Les organisateurs bénévoles s'emploient vaillamment à occuper les enfants en dehors des classes et pendant les fins de semaines, en leur ouvrant des centres de récréation. Quelques-uns de leurs membres ont l'expérience de ce genre de travail ; d'autres ignorent encore la différence qu'il y a entre amuser des enfants, ou les aider à découvrir des activités récréatives. Tous aimeraient que leur action fût reconnue d'une manière ou d'une autre, et qu'elle se coordonnât avec l'ensemble. Quoi de mieux qu'une réunion qui les rapproche des autorités pédagogiques locales, et un échange de vues entre eux et un expert en matière de jeux ? » (*Education : Problems and Opportunities*. Nov. 1939).

« L'élément humain » se réintroduit ici ; et ce qui domine la confusion de cette énorme opération, sous la menace d'un danger qui pouvait être immédiat : l'évacuation de 650.000 enfants et adultes ou davantage, pour la seule région Londonienne, c'est l'universelle bonne volonté déployée.

Au nom de cette bonne volonté aussi, l'Education Nouvelle sonne le rassemblement des forces morales et cherche à remplir le rôle qu'elle juge à bon droit lui appartenir : éclairer de sa lumière, qui est celle de la compétence et de la raison, l'expérience extraordinairement hardie à laquelle les esprits les plus conservateurs se trouvent contraints.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Marguerite Gruny, Mathilde Leriche, Bibliothécaires de la bibliothèque de la Ville de Paris « L'Heure Joyeuse ». **Beaux livres, belles histoires.** Choix de cinq cents livres pour enfants, avec la collaboration de Jacqueline Dreyfus-Weill. Préface de E. Coyecque, Inspecteur général honoraire des Bibliothèques de la Ville de Paris. Couverture et bandeaux dessinés par Pierre Belves, ancien lecteur de l'Heure Joyeuse. Paris, Editions Bourrelier et Cie, 1937. Vol. de 13,5 × 21,5 de 76 p.

« L'Heure Joyeuse » ! Qui ne connaît, qui n'aime, qui n'admire cette initiative généreuse, cette réalisation prestigieuse ? Modèle de la Bibliothèque enfantine : une chose idéale qui se trouve être une chose concrète. Rencontre rare ! — Hier, le mot bibliothèque évoquait des parois couvertes de livres poussiéreux, un catalogue, des fiches à remplir, un serveillant pédant, chargé de responsabilités, craignant pour ses livres, poursuivant les lecteurs négligents... Ici chacun va partout, feuillette, s'intéresse à ceci ou cela, prend feu, s'enthousiasme. Des aldultes? Oui, mais souriants, complaisants, sympathiques, prêts à aider. Lit-on seulement ? Non, on peut s'occuper de bien des façons, on prépare et on joue des pièces de théâtre. Et surtout, on organise la bibliothèque entre soi, j'entends bien : entre jeunes. A tout prendre, c'est l'Ecole active transportée hors de l'école, aux heures de liberté, limitée au livre et aux activités émanant du livre ou centrées sur le livre. A la base de tout cela : l'intérêt vivant. Au faîte : la formation de l'homme complet. — Oui, modèle à faire connaître. Il faut imiter partout l'Heure Joyeuse, en répandre non

seulement le nom ou le renom, mais également la pratique.

Fondée en 1924, à la rue Boutebrie, près du boulevard Saint-Michel, l'Heure Joyeuse publie ici une liste précieuse d'ouvrages pour enfants. Précieuse, parce que fondée sur une longue expérience et sur un esprit critique averti, avisé, doublé d'intuition. On sait combien de qualités doivent être présentes pour qu'un livre puisse être dit : un bon livre pour enfants : contenu, valeur littéraire, neutralité religieuse et politique, de rigueurs dans un établissements public ; beauté de l'illustration... Condition essentielle : ne pas distiller l'ennui ! Or il suffit de peu de lacunes pour qu'un ouvrage doive impérieusement être écarté ! Cette liste est donc précieuse à plus d'un titre. Elle comporte une triple classification : par noms d'auteurs, par genres et par âges et enfin par titres. Formulons un souhait, qui est sûrement aussi celui des auteurs : il faut qu'une collection de titres comme celle-ci soit tenue à jour, complétée, enrichie (la liste des ouvrages de vulgarisation scientifique, par exemple, nous a paru bien pauvre). Tous les pays de langue française : France, Belgique, Suisse, Canada, pourront en tirer, je ne dis pas : profit, mais bienfait.

Ad. F.

Activités dirigées. Sous ce titre ce nouveau domaine de la pédagogie trouvera dans le cahier n° 7 de la collection due aux éditions Bourrelier un apport considérable. C'est le fruit des expériences qui ont été faites ici et là, et c'est la mesure de ce qui est passé et plus encore de ce qui passera dans la réalisation des méthodes nouvelles. Plus d'un article indique bien que c'est tout l'enseignement qui sera rénové de proche en proche par les méthodes et par l'esprit qui préside aux activités dirigées. Faire sa place à l'activité spontanée de l'enfant, la laisser se manifester librement, la susciter mais la respecter, cela conduit à mettre l'enfant au centre de la pédagogie et à organiser l'école pour l'enfant au lieu d'intégrer l'enfant à l'école envers et contre tout.

C'est ce que montrent fortement dans ce volume de 180 pages d'abord les articles généraux, parmi lesquels l'introduction de M. Max Sorre et les pages de Louis Dumas. Mlle E. Flayol y traite de ceux qu'on pourrait appeler *les précurseurs des activités dirigées* : obscurs initiateurs adeptes du scoutisme, organisateurs des bibliothèques d'enfants bien comprises, et dans l'école elle-même techniques de MM. Profit, Cousinet et Freinet ou méthodes montessoriennes et decrolyennes. Mais, remarque Mlle Flayol, « on ne peut guère appeler précurseurs ceux qui, éducateurs d'avant-garde et pédagogues modernes, ont tenté d'associer l'enfant à son éducation en satisfaisant ses besoins et en utilisant ses forces spontanées (coopératives scolaires, travail par groupes, imprimerie à l'école) qui ne sont pas réservées à des heures distinctes... Les activités dirigées, qui limitent à quelques heures la tentative de réaliser ces méthodes, ne sont pas l'épanouissement du travail des novateurs, mais plutôt un effort — qu'il faut saluer avec une joie remplie d'espérance — pour les rejoindre dans la voie où ils sont déjà engagés ».

Ensuite Me M. A. Carroi analyse « *les fondements psychologiques des activités dirigées* ». Elle en aperçoit trois : la « spontanéité » sans laquelle pas de personnalité — la « direction » sans laquelle il n'y aurait que confusion — et la « création » qui libère les forces spontanées que la classe risque de tarir et qui exige la liberté.

Après un rassemblement des données de l'expérience dès le second degré par M. l'Inspecteur général H. Bourgoin et l'exposé des différentes circulaires, dans une deuxième partie sont exposés par MM. J. Vial, A. Fabre, Sellier, Leroy et Carniaux ; Freinet, Ballot, Verel et Vernay les méthodes et moyens : équipe, travail individuel, bibliothèques, promenades, excursions, visites, imprimerie, aide matérielle ainsi que les procédés spéciaux aux écoles à classe unique et aux milieux ruraux.

Une troisième partie s'occupe des différents types d'activités dirigés, scientifiques, manuelles, historiques, géographiques, littéraires, théâtrales, etc. sous la plume de spécialistes comme MM. Condevaux, Luc, Weiler, Bouvier, Soustre, etc. Enfin dans une dernière partie nous sont donnés de multiples exemples de réalisations pratiques, qui vont du découpage du bois et des travaux en fil de fer jusqu'à l'organisation d'une société scolaire forestière. Les praticiens seront intéressés et grandement aidés par cet ouvrage, le septième de la série si féconde des « *cahiers de Pédagogie moderne du premier degré* ». A quand un série qui ne serait pas moins utile pour le second degré ?

Roger Gal.

Viennent de paraître :

L'OBSERVATION DES CHOSES

Cahier IV de la « **BIBLIOTHÈQUE DE L'ECOLE MATERNELLE** »

1 volume 16.5 × 25 de 104 pages, broché..... **14** francs

TABLE

Introduction, par E. SERET.

A. — **BUT ET MOYENS DE L'OBSERVATION.** — L'esprit d'observation se développe par tous les exercices de l'école maternelle, par L. PELLETIER. — La faculté d'observation chez le petit enfant, et le but des exercices d'observation à l'école maternelle, par J. BANDET. — L'exercice d'observation. Son originalité Préparation et conduite de l'exercice. Les différentes sortes d'observation, par J. LAGARRIGUE. — Conseils pour l'établissement d'un programme d'exercices d'observation, par R. MOUFLARD.

B. — **QUELQUES EXEMPLES D'OBSERVATION.** — Observation immédiate et limitée, par M. PIQUEMAL : *a*) un animal : la tortue ; *b*) une plante : la châtaigne. — Observations prolongées, par A. ROMAIN : *a*) le verger ; *b*) germination d'une graine. — Observation du travail humain : le jardinier, par H. TORE.

C. — **L'OBSERVATION ET LES MOYENS D'EXPRESSION CHEZ L'ENFANT.** — L'observation et son expression manuelle, par M. FONTENEAU. — Des exercices sensoriels aux exercices d'observation ou aux exercices de langage, par J. GRANDJEAT. — Programme d'exercices sensoriels à distribuer suivant les saisons et les centres d'intérêts. — Du perçu au pensé, par J. GERAUD.

D. — **L'OBSERVATION ET LA SENSIBILITE ENFANTINE.** — Rôle de la sensibilité dans l'observation, par F. SECLET-RIOU. — L'observation met l'enfant en contact avec la nature, par B. MAUCOURANT.

●

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Cahier IX des « **CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE** pour l'Enseignement du premier degré »

1 vol. 16.5 × 25 de 104 pages, broché..... **14** francs

TABLE

Préface, par F. JOLIOT-CURIE.
Les leçons des choses, par E. GOUMY.
L'apprentissage du langage par l'observation des choses au cours préparatoire, par J. GERAUD.
Les leçons par les choses au cours élémentaire, par ALBERT LUCQUIN.
Les sciences expérimentales au cours moyen et au cours supérieur, par M. BARREE.
De l'expérience à l'école primaire. Le matériel d'expériences, par G. PENIDE.
L'enseignement scientifique dans les classes de fin d'études primaires, par G. CONDEVAUX.
Classes-promenades de sciences naturelles, par M. PIPONNIER.
Promenades scolaires. Des classes aux ateliers, aux fabriques, aux usines, par M. AUG. LOUIN.
L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire, par F. MARTIN.
L'enseignement ménager dans une classe de fin d'études primaires, par M. FLEURY.
Les leçons de choses et les leçons de sciences dans les écoles à classe unique, par A. ADAM.
Cinéma et projections, par JEAN ROY.

EDITIONS BOURRELIER & Cie, 76, rue de Vaugirard, PARIS (6e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 24, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

Pour l'Enfance "coupable"

Revue mensuelle d'étude et d'information

(6e année)

La revue Pour l'Enfance « coupable » est la seule revue française entièrement consacrée au problème de l'adolescence « coupable ».

Président du Comité de Direction

M. Donnedieu de Vabres

Professeur de Droit criminel à la Faculté de Paris

Rédaction - Administration

9, rue Guy-de-la-Brosse, Paris (5e)
Téléph. : **Gobelins 16-62**

ABONNEMENT ANNUEL

France : **30 fr.** — *Etranger :* **40 fr.**
Ch. post. : **H. van Etten : Paris 866-19**

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13 GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Educatifs et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Educatifs Descoeudres
d'après le Dr O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

MARIONNETTES

DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gaînes sont interchangeables et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaîté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A	contenant	2	marionnettes	**22 fr. 50**
— **B**	—	3	—	**35 fr.**
— **C**	—	4	—	**45 fr.**

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6e)

FERNAND NATHAN

18, Rue Monsieur le Prince — PARIS

★ **JEU DE LECTURE ET D'IDENTIFICATION RISLER**
Une planchette (18 × 18) comportant 6 éléments mobiles en bois laqué, avec des dessins coloriés. L'enfant doit identifier d'abord l'image et la placer ensuite à l'endroit indiqué par le texte — N° 1950 ..... **12,25**

★ **ALPHABET DECOUPÉ MALISSARD**
en bois découpé, à encastrer. — Toutes les lettres de l'alphabet, en bois découpé et peint, encastrées dans une planchette (21 × 21). Très solides et facilement maniables, elles font de l'enseignement de la lecture un jeu agréable et varié. — N° 1941 ..... **18,50**

★ **NOUVEAUX ENCASTREMENTS FLEURY** (GRAND FORMAT)
La boîte contient 3 planches (16 × 25) d'encastrement, chacune en bois naturel poli, comportant des éléments mobiles peints et laqués. — N° 1940. **18,50**

★ **JEU DES FORMES ROBLOT-COUTURIER**
Une boîte contenant une planchette (20 × 30) comportant 10 formes diverses, encastrées, et des éléments mi-souples, pour faire réaliser des encastrements par les enfants eux-mêmes. — N° 1948 ..... **15,50**

POUR LE DEVELOPPEMENT DU SENS TACTILE :

★ **LES JEUX SENSORIELS « JACGNEAU »**
Les Maisons. Jeu des couleurs (avec tirettes mobiles). — N° 870 ..... **10,75**
Les Moulins. Jeu des surfaces rugueuses (avec tirettes mobiles). — N° 871. **10,75**
Les Poupées. Jeu des étoffes (avec tirettes mobiles). — N° 872 ..... **10,75**
Les tirettes mobiles, fournies avec chaque jeu, portent sur une face soit 1 papier de couleur, soit 1 étoffe, soit 1 feuille au relief rugueux selon le jeu choisi.

Envoi gratuit de notre catalogue de matériel didactique

MATERIEL DIDACTIQUE

DERNIÈRES NOUVEAUTÉS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand. en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.